AKRAN ARACILI MÜDAHALENİN TİPİK GELİŞEN VE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Büşra PEHLİVAN

Eskişehir 2024

AKRAN ARACILI MÜDAHALENİN TİPİK GELİŞEN VE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Büşra PEHLİVAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı/Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı

Danışman: Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2024

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 2204E056 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir

JÜRİ VE ONAY SAYFASI

ÖZET

AKRAN ARACILI MÜDAHALENİN TİPİK GELİŞEN VE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Büşra PEHLİVAN
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024
Danışman: Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ

Bu araştırmada, (a) tipik gelişen akranlar için hazırlanan farkındalık etkinlikleri ve sosyal beceri öğretim programının tipik gelişen akranların sosyal etkileşim davranışlarını arttırmaya yönelik ve b) tipik gelişen akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca OSB olan çocukların öğretmenleri ve eğitici akranlarından araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Araştırma, 5-6 yaşlarında üç OSB olan "hedef çocuk" ve altı tipik gelişen "eğitici akran" ile yürütülmüştür. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Deney sürecinin tamamı çocukların doğal ortamı olan anasınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları (a) farkındalık etkinlikleri ve sosyal beceri öğretim programının, tipik gelişen akranların Akran Aracılı Müdahale basamaklarını doğru kullanmaları üzerinde etkili olduğu, b) tipik gelişen çocukların Akran Aracılı Müdahaleyi kullanmalarının üç OSB olan çocuktan ikisinin arkadaşlık becerilerini edinim, kalıcılık ve genelleme düzeylerinde etkili biçimde sergileyebildiklerini ve c) eğitici akranlar ve öğretmenlerden toplanan araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, Otizm spektrum bozukluğu, Akran aracılı müdahaleler, Sosyal etkileşim davranışları, Arkadaşlık becerileri.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF PEER-MEDIATED INTERVENTION ON FRIENDSHIP SKILLS OF TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN AND THEIR PEERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Büşra PEHLİVAN

Department of Special Education, Early Childhood Special Education Master's Program

Anadolu University, Graduate School, July 2024

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ

In this study, it was aimed to determine the effects of (a) the awareness activities and social skills curriculum prepared for typically developing peers to increase the social interaction behaviors of typically developing peers and (b) the Peer Mediated Intervention implemented by typically developing peers on the friendship relationships of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). In addition, the opinions of teachers and peer educators of children with ASD regarding the social validity of the study were obtained. The study was conducted with three “target children” with ASD and six typically developing “educational peers” aged 5-6 years. In the study, a single-subject research model of multiple probe with inter-participant probe was used. The entire experimental process was carried out in kindergartens, the natural environment of children. The findings of the study showed that (a) awareness activities and social skills curriculum were effective on typically developing peers' correct use of Peer Mediated Intervention steps, (b) typically developing children's use of Peer Mediated Intervention enabled two out of three children with ASD to effectively demonstrate friendship skills at the acquisition, retention, and generalization levels, and (c) the opinions on the social validity of the research collected from peer educators and teachers were positive. The findings were discussed based on the literature and recommendations were made for practice and further research.

Keywords: Inclusion/integration education in preschool, Autism spectrum disorder, Peer-mediated interventions, Social interaction behaviors, Friendship skills.

TEŞEKKÜR

Heyecanla başladığım yüksek lisans yolculuğum her ne kadar uzun ve zorlu bir yol olsa da bu yolu başarılı bir şekilde tamamlamış olmanın gururunu ve mutluluğunu yaşıyorum. Bu süreçte her zaman yanımda olan ve beni destekleyen, bana yol gösteren çok değerli insanlara teşekkür etmek isterim.

Öncelikle, benim danışmanım olmayı kabul ederek, tezimin her aşamasında bana rehberlik eden, her düştüğümde beni kaldıran, yolumu bilgi birikimleri ve deneyimleriyle aydınlatan, akademik gelişimime önemli katkılar sağlayan, çalışma azmi ve gösterdiği özverisiyle kendime örnek aldığım ve çalışmaktan onur duyduğum sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Gülden Bozkuş Genç'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimi titizlikle inceleyip, katkıları ve rehberlikleriyle tezimin gelişimine önemli katkılar sağlayan tez savunma jürilerim Prof. Dr. Elif Tekin İftar ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Tunç Paftalı'ya çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde her kapısını çaldığımızda yanımızda olan ve verilerin görselleştirilmesi konusunda desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Volkan Şahin'e teşekkür ederim.

Bu araştırmanın başarıyla tamamlanmasında büyük katkıları olan canım çocuklara ve onların değerli öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde her türlü desteği sunarak süreci kolaylaştıran okul müdürüm sayın Semra Apakkan Eş, müdür yardımcım Müzehher Akşit ve her zaman yanımda olan değerli çalışma arkadaşlarım Görkem Açıkel Korkmaz, Gülhan Yücedağ İnceman ve Cemal Önder'e çok teşekkür ederim.

Sadece yüksek lisans tezimi tamamlarken değil hayatım boyunca bana her zaman destek olan aileme de çok teşekkür ederim. Süreçte sizlere hep kısıtlı zaman ayırmak zorunda kalsam da sabırla yanımda oldunuz, bana olan inancınız ile gücümü artırdınız ve motivasyon kaynağım oldunuz. Canım annem, babam, ablam ve yeğenlerim iyi ki varsınız, sizi çok seviyorum.

Yüksek lisansa başladığım ilk günden tezimi tamamladığım son güne kadar yanımda olan, kaygılandığımda beni sakinleştiren, motivasyonum düştüğümde yükseltmek için elinden geleni yapan canım dostum Emine Koyunbaşoğlu'na çok teşekkür ederim. Paylaştığımız tüm anlar yaşadığım zorlukları daha katlanabilir kıldı.

Bu süreçte üzüldüğüm, mutlu olduğum, sinirlendiğim tüm anlarda yanımda olan, bütün duygu durumlarımı sabır ve anlayışla karşılayan, gösterdiği sevgi ve destek ile yükümü hafifleten arkadaşım Burak Çelik'e çok teşekkür ederim.

Son olarak, bu süreçte zaman zaman zorlansam da hedefime tekrar odaklanıp tezimi tamamlamak için büyük bir özveriyle çalıştım. Kendi sınırlarımı zorladığım ve büyüdüğüm bu yolculukta her şeye rağmen tezimi başarıyla tamamladığım için kendime de teşekkür ederim.

Büşra PEHLİVAN

..../..../20....

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Büşra PEHLİVAN

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
KISALTMALAR DİZİNİ……....xiv
1. GİRİŞ……1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ……...……...2
1.1.1. OSB olan çocukların gelişimsel özellikleri ……..4
1.1.1.1.Motor gelişim özellikleri ……...……5
1.1.1.2. Bilişsel gelişim özellikleri……...……6
1.1.1.3. Dil ve konuşma özellikleri ……...…..7
1.1.1.4. Sosyal ve duygusal gelişim özellikleri ...……..…….8
1.2. Okul Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi…….10
1.2.1. Okul öncesinde akran ilişkilerini açıklayan kuramlar……..13
1.2.2. Okul öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme ortamlarında akran ilişkileri……..15
1.2.2.1. Tipik gelişen çocuklarda arkadaşlık becerilerinin gelişimi……...17
1.2.2.2. OSB olan çocuklarda arkadaşlık becerilerinin gelişimi…...……19
2. ALANYAZIN TARAMASI……..22
2.1. Akran İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalar……. 22
2.1.1. Akran aracılı müdahaleler……...23
2.1.2. Akran aracılı müdahalelerin sınıflandırılması……..24
2.1.3. Akran aracılı müdahalelerin uygulanma süreci……26
2.2. Alanyazın Taraması……..29

2.3. Araştırmanın Gereksinimi……...36
2.4. Araştırmanın Amacı……..…38
2.5. Araştırmanın Önemi…….39
3. YÖNTEM……...42
3.1. Katılımcılar……42
3.1.1. OSB olan çocuklar (Hedef çocuklar)……..42
3.1.1.1. Çocukların özellikleri……...……44
3.1.2. Tipik gelişim gösteren akranlar (Eğitici akranlar)……46
3.1.2.1. Çocukların özellikleri…...……48
3.2. Araştırmada Yer Alan Diğer Bireyler…….49
3.2.1. Araştırmacı……49
3.2.2. Gözlemci……49
3.2.3. Öğretmen……...49
3.3. Ortam…….50
3.4. Araç-Gereçler……51
3.4.1. Akran yetiştirilme sürecinde kullanılan araç-gereçler…….51
3.4.1.1. Farkındalık etkinliklerinde kullanılan araç-gereçler…...52
3.4.1.2. Sosyal etkileşim davranışlarının öğretiminde kullanılan araç-gereçler……..……53
3.4.2. Eğitici akran-hedef çocuğun öğretim oturumlarında kullanılan araç gereçler…….54
3.5. Araştırma Modeli……..55
3.6. Bağımsız Değişkenler……56
3.6.1. Eğitici akranların yetiştirilme süreci……..57
3.6.1.1. Farkındalık etkinlikleri……..…….57
3.6.1.2. Sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi……..…59
3.7. Bağımlı Değişkenler……..61
3.8. Genel Süreç……61
3.8.1. Pilot uygulama……..…61
3.8.2. Başlama düzeyi oturumları……..63
3.8.3. Eğitici akranların yetiştirilmesi……...64
3.8.4. Öğretim oturumları……..64
3.8.5. Yoklama oturumları……67

3.8.6. İzleme oturumları…….67
3.8.7. Genelleme oturumları……..…67
3.9. Veri Toplama…….67
3.9.1. Etkililik verileri…….67
3.9.2. Güvenirlik verileri ……...68
3.9.2.1. Uygulama güvenirliği verileri ……..……..68
3.9.2.2. Gözlemciler arası güvenirlik verileri…….……69
3.9.3. Sosyal geçerlik verileri…….69
3.10. Verilerin Analizi……..70
3.10.1. Etkililik verilerinin analizi…….70
3.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi……71
3.10.2.1. Uygulama güvenirliği verilerinin analizi……...……...71
3.10.2.2. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi…….….71
3.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi……..72
4. BULGULAR……...73
4.1. Eğitici Akranlar İçin Etkililik Bulguları…….73
4.1.1. İsmail'in eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları……...73
4.1.2. Çağatay'ın eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları……...76
4.1.3. Emre'nin eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları……...79
4.2. Hedef Çocuklar İçin Etkililik Bulguları……..80
4.2.1. Hedef çocuklar için edinim ve kalıcılık bulguları……..…80
4.2.1.1. İsmail için etkililik bulguları……...……81
4.2.1.2. Çağatay için etkililik bulguları……...…….82
4.2.1.3. Emre için etkililik bulguları……..……..83
4.2.2. Hedef çocuklar için genelleme bulguları……84
4.3. Akran Aracılı Müdahalenin Güvenirlik Bulguları……85
4.3.1. Uygulama güvenirliği bulguları……...85
4.3.1.1. Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine ilişkin uygulama güvenirliği bulguları……..…….85

4.3.1.2. Araştırmacının akran aracılı müdahaleyi uygulama sürecine ilişkin uygulama güvenirliği bulguları...……..85
4.3.1.3. Eğitici akranların akran aracılı müdahaleyi uygulama sürecine ilişkin uygulama güvenirliği bulguları……... 86
4.3.2. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları……...86
4.3.2.1. Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları……..……..86
4.3.2.2. Eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları..…86
4.3.2.3. Hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları……..…..87
4.4. Akran Aracılı Müdahaleye İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları……..87
4.4.1. Öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik bulguları…….87
4.4.2. Eğitici akranlara yönelik sosyal geçerlik bulguları……...91
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER……...94
5.1. Sınırlılıklar……...104
5.2. Öneriler……105
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler…….105
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler……..105
KAYNAKÇA……107
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Erken çocuklukta kaynaştırma/bütünleştirme araştırmalarının ortak noktaları……...…12

Tablo 2.1. Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerini temel alan akran aracılı müdahale çalışmaları……34

Tablo 3.1. Hedef çocuklar ve eğitici akranlara ilişkin bilgiler……...45

Tablo 3.2. Öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgiler……...50

Tablo 4.1. Filiz'in İsmail'e yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri……75

Tablo 4.2. Zeynep'in İsmail'e yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri……76

Tablo 4.3. Ece'nin Çağatay'a yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri……77

Tablo 4.4. Emine'nin Çağatay'a yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri……...78

Tablo 4.5. Ekin'in Emre'ye yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri ……...…80

Tablo 4.6. Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu'nun Likert tipi derecelendirme bölümüne ilişkin bilgiler……..…….88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. OSB'nin 2004-2024 yılları arasındaki yaygınlık oranları…….3

Şekil 3.1. Eğitici akranların yetiştirilme sürecinde izlenen akış…….57

Şekil 3.2. Araştırmanın genel süreç akışı……61

Şekil 4.1. Hedef çocuk ve eğitici akran çiftlerinin doğru tepki yüzdeleri……...74

KISALTMALAR DİZİNİ

ABGP : Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı

APA : American Psychiatric Association (Amerikan Psikoloji Birliği)

CAR : Center for Autism Research (Otizm Araştırma Merkezi)

CDC : Centers for Disease Control and Prevention (Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezi)

DEC : Division for Early Childhood (Erken Çocukluk Birimi)

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı)

ECRII : Early Childhood Research Institute (Erken Çocukluk Araştırma Enstitüsü)

GOBDÖ-2-TV : Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NAC : National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)

NAEYC : National Association for the Education of Young Children (Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği)

NPDC : National Professional Development Center (Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi)

NPDCI : National Professional Development Center on Inclusion (Kaynaştırma Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi)

ÖEHY : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

1. GİRİŞ

Sosyal gelişim bireylerin doğumlarından ölümlerine kadar olan süreci kapsamaktadır. Bireylerin sosyal gelişimleri için gerekli olan sosyal becerileri edinmelerinin akranlarıyla uyum sağlayabilmelerini ve olumlu ilişkiler kurabilmelerini desteklediği düşünülmektedir (Tuncer ve Aslan, 2020, s. 25). Çocuklar akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmek için sosyal becerileri edinmeye ve sosyal etkileşimlere girebilecekleri fırsatlara ihtiyaç duymaktadırlar (Kamps vd., 2015, s. 1809; Ergenekon, 2018, s. 3). Okul öncesi dönemde çocuklara uygulanan müdahaleler çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Laushey ve Heflin, 2000, s. 183).

Farklı gelişim özellikleri gösteren özel gereksinimli çocuklara da doğru ve uygun müdahaleler uygulandığında sosyal etkileşim becerileri ve olumlu akran ilişkiler geliştirdikleri görülmektedir (Goldstein, Schneider ve Thiemann, 2007, s. 196). Tanı ölçütlerinden biri olan sosyal etkileşim alanında görülen yetersizlikler Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara sosyal etkileşim becerilerinin kazandırılması için sistematik müdahalelerin kullanılmasını gerekmektedir (Chang ve Locke, 2016, s. 2). OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında eğitim almaları sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin sistematik olarak uygulanmasını ve tipik gelişen akranlarıyla daha çok etkileşim kurma fırsatı yakalamalarını sağlamaktadır (Buysse, Skinner ve Grant, 2001, s. 157).

Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların ve tipik gelişen akranların sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri Akran Aracılı Müdahalelerdir (Gunning vd., 2019, s. 57; Steinbrenner vd., 2020, s. 49). Akran Aracılı Müdahaleler OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerini, akran ilişkilerini, iletişim ve oyun becerilerini desteklemektedir (Chung vd., 2007, s. 433; Kohler vd., 2007, s. 161; Gardner vd., 2014, s. 114) Bu nedenle izleyen bölümde öncelikle OSB olan çocukların gelişim özelliklerinden söz edilmekte; daha sonra okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yer verilerek sırasıyla okul öncesinde akran ilişkilerini açıklayan kuramlar ve kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında akran ilişkileri açıklanmaktadır. Ardından okul öncesinde akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik sıklıkla kullanılan Akran Aracılı Müdahale ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer almaktadır. Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme kavramı için "kaynaştırma", "bütünleştirme" ve "kapsayıcı eğitim" kavramları da kullanılmaktadır.

Bu tezde Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yayımladığı yasal metinlerde "kaynaştırma/bütünleştirme" (Örn., Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, 2017) kavramını birlikte kullandığı için MEB kullanım biçimi esas alınmıştır.

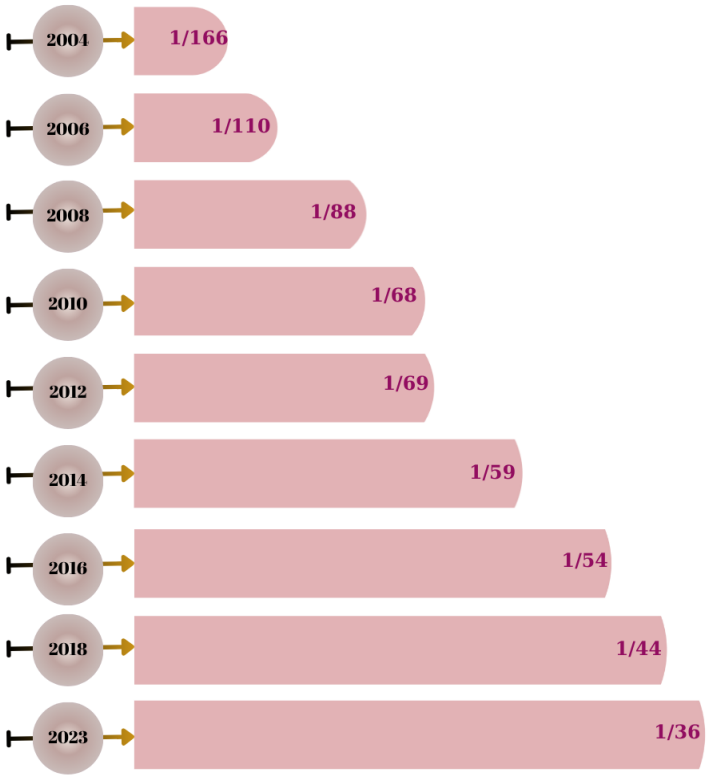
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğu, dünyada olduğu gibi ülkemizde de farklı uzmanlık alanlarından pek çok araştırmacı ve uygulamacının çalışmalarının yoğunlaştığı, belirtileri gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Otizm kavramına ilişkin ilk sistematik çalışma Leo Kanner tarafından 1943 yılında "Duygusal İlişkinin Otistik Bozuklukları" çalışmasıyla yapılmıştır. Bu çalışmada Kanner, zeki ancak yalnız kalmayı tercih eden ve aynılıkta ısrarcı olan 11 çocuğu gözlemiş, sosyal iletişim ve etkileşimde zorluklar yaşayan bu çocuklar için bebeklik otizmi terimini kullanarak (Kanner, 1943, s. 247; Harris, 2018, s. 3) halen günümüzde geçerliğini koruyan sosyal iletişim ve etkileşim sorunlarına dikkat çekmiştir.

Kanner tarafından tanımlandığı ilk günden bu yana tanı ölçütleri sürekli değişen OSB, genellikle belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler ve sınırlı, tekrarlayıcı davranış kalıpları ve ilgileriyle karakterize edilen genetik geçişli nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013, s. 25-26; Steinbrenner vd., 2020, s. 8). Otizm spektrum bozukluğuna bilişsel farklılıkların yanı sıra zihinsel yetersizlik, epilepsi, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, duygudurum bozuklukları ya da obsesif kompulsif bozukluklar gibi farklı bozukluklar da eşlik edebilmektedir (Lord vd., 2020, s. 1).

Otizm spektrum bozukluğunun yıllar içindeki tanı ölçütlerindeki farklılaşmalarla birlikte daha kapsayıcı olması, günümüzde OSB konusunda sosyal farkındalığın, sağlık ve eğitim hizmetlerine ulaşılabilirliğin artması ve çevresel risk etmenlerine daha fazla maruz kalınması gibi nedenlerin OSB görülme sıklığını zaman içerisinde arttırdığı varsayılmaktadır (Adler, Minshawi ve Erickson, 2014, s. 15). Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezi'nin (Centers for Disease Control and Prevention [CDC]) verileri de OSB'nin zaman içerisinde yaygınlık oranındaki artışı net biçimde ortaya koymaktadır. Şekil 1.1'de de görüldüğü üzere OSB 2004'lü yıllarda 1/166 oranında görülürken,

2010'larda bu oran 1/68'e yükselmiş, 2018'de 1/44 oranında yükselmeye devam etmiş ve günümüzde 1/36 oranında görülmektedir (CDC, 2023).



Şekil 1.1. *OSB'nin 2004-2024 yılları arasındaki yaygınlık oranı*

Otizm spektrum bozukluğunun yaygınlığına ilişkin ABD'de belirtilen bu artış, birçok Avrupa ülkesiyle de benzerlik gösterirken Türkiye'de yaygınlık verilerini ortaya koyan yeterli ve kapsamlı tarama çalışmaları bulunmamaktadır (Menteşe-Babayiğit ve Kılıç, 2021, s. 36). Ancak Tohum Otizm Vakfı tarafından 2006 yılında 45.000 çocuğun değerlendirildiği çalışmada OSB görülme sıklığı 1/170 olarak bildirilirken (Sağlık Bakanlığı ve Tohum Otizm Vakfı, 2008); 10.000 çocuğun değerlendirildiği bir başka çalışmada ise bu oran 1/82 olarak belirtilmiştir (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017, s. 31). OSB cinsiyet dağılımı açısından değerlendirildiğinde, erkeklerde kızlara kıyasla dört kat daha fazla görüldüğü rapor edilmektedir (CDC, 2023).

Otizm spektrum bozukluğunun çok yönlü nörogelişimsel bir bozukluk olması, nedenleri konusunda günümüzde hala fikir birliğine varılamamasına yol açmaktadır. Alanyazın incelendiğinde OSB'yi etkileyen faktörler gen-çevre etkileşimi altında ele alınmakta ve genellikle genetik, nörolojik çevresel ve ailesel etmenler gibi farklı başlıklar altında incelenmektedir. Sinir sisteminde meydana gelen bozukluklar, beyin ve

beyinciğin fonksiyonlarındaki farklılıklar, beynin fiziksel yapısındaki anormallikler OSB'ye neden olabileceği düşünülen nörolojik faktörler arasında yer almaktadır (Rutter, 1978, s. 145; Nicholas vd., 2008, 135; Diken, 2021, s. 440). OSB ile ilişkili genetik faktörler incelendiğinde beynin gelişimini etkileyenler (örn., RBLC-2, Reelin), biyokimyasal süreçleri denetleyenler (örn., serotonin transporter gen varyantları), bağışıklık sitemi ve oto-immun bozukluklarla ilişkili olanlar (örn., 6. Kromozom) olmak üzere pek çok farklı gruplarda ele alınmaktadır (Polleux ve Lauder, 2004, s. 306; Korkmaz, 2021, s. 57). Bu nedenle OSB'ye birden fazla genin sebep olduğu, farklı gen eşleşmelerinin OSB'yi tetiklediği düşünülmektedir (Korkmaz, 2010, s. 40; Aydın ve Saraç, 2014, s. 185). Ek olarak erkeklerde kızlara oranla 3-4 kat fazla görülmesi, OSB olan çocukların kardeşlerinin de yüksek risk altında olduğunun ve OSB'nin genetik faktörlerden etkilendiğinin somut örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Nicholas vd., 2008, s. 134; Korkmaz, 2010, s. 40; Rowberry, 2015, s. 221; CDC, 2023). OSB'nin nedenlerinden bir diğeri çevresel etmenlerdir. Her ne kadar çevresel etmenlerin çocuğun üzerinde doğrudan bir etkisi olmasa da dolaylı olarak beyin gelişimini etkilediği bilinmektedir (Özbaran, 2014, s. 171). Bu kapsamda ise en çok anneden kaynaklanan etkiler, metabolik bozukluklar, stres, hava kirliliği, ilaçlar, ağır metaller gibi nörotoksinler ve radyasyon gibi pek çok değişkenin olumsuz etkileri üzerinde durulmaktadır (Motavalli-Mukaddes, 2014, s. 17; Reynolds vd., 2014, s. 688). OSB olan bireylerde görülen bağırsak florası değişiklikleri ve ileri baba yaşı gibi çevresel faktörlerin de OSB'yi etkilediği belirtilmektedir (Leavey vd., 2013, s. 162; Reichenberg vd., 2006, s. 1028; Ding, Taur ve Walkup, 2017, s. 486). Bunların dışında ailenin sosyo-demografik özellikleri, kültürel yapısı, sahip oldukları kişilik özellikleri, çocuk yetiştirme biçimleri ve beslenme şekilleri gibi aileye ait özelliklerin de OSB görülme riskiyle ilişki olabileceği üzerinde durulmaktadır (APA, 2013, s. 57; Özbaran, 2014, s. 170).

1.1.1. OSB olan çocukların gelişim özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar gelişimsel açıdan ele alındığında bireyler arasında ve bireylerin kendi içinde gelişimsel, bilişsel ve davranışsal özelliklere ilişkin farklılıklar söz konusudur. Gelişimsel heterojenliğe bağlı olarak gözlenen bu farklılıkların yanı sıra OSB olan çocukların sergiledikleri bir takım ortak özellikleri de bulunmaktadır. İzleyen bölümde OSB'nin karmaşık doğasını daha iyi anlamak için

onları karakterize eden a) motor, b) bilişsel, c) dil ve konuşma ve d) sosyal ve duygusal gelişim özellikleri açıklanmaktadır.

1.1.1.1. *Motor gelişim özellikleri*

OSB olan çocuklarda yaşamlarının ilk yıllarından itibaren kaba ve ince motor becerilerinin gelişimde sapmalar ve hareket becerilerinde sınırlılıklar görülebilmektedir. OSB olan bebekler özellikle baş kontrolü, desteksiz oturma, desteksiz ayakta durma, bağımsız yürüme gibi becerileri akranlarına kıyasla daha geç kazanabilmektedirler (Liu ve Breslin, 2013, s. 1245). Söz konusu bu gecikmeler okul öncesi dönemde de devam etmekte ve bu dönemdeki OSB olan çocuklar kağıt katlama, makas kullanma, kalem tutma, resim çizme ve yazı yazma gibi ince motor becerilerde; koşma, atlama, zıplama, tutma ve pedal çevirme gibi kaba motor becerilerde sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Liu ve Breslin, 2013, s. 1246; Godde vd., 2018, s. 20). Okul yıllarında ve ilerleyen gelişim dönemlerinde de hızlı koşma, dengeyi sağlamada güçlük, vücut pozisyonlamada sorunlar, koordinasyon eksiklikleri, koşarak topa vurma gibi sıralı hareketleri gerçekleştirmede güçlükler yaşayabilmektedirler (Provost, Lopez ve Heimerl, 2007, s. 23). Bazı araştırmacılar bu problemlerin sakarlık veya motor koordinasyondaki yetersizlikten kaynaklandığını ifade etmektedirler (Ghaziuddin ve Butler, 1998, s. 46; Fournier vd., 2010, s. 1227).

Diğer taraftan OSB olan çocukların alışılmışın dışında ve süreklilik gösteren davranış örüntüleri sergiledikleri de görülmektedir. OSB olan çocuklar kendi etrafında dönme, öne arkaya sallanma, kanat çırpar gibi el ve kolları ile tekrarlı davranışlar yapma, parmak uçlarında yürüme, parmakları ile farklı şekiller oluşturma gibi motor hareketler sergilemektedir (Kim ve Lord, 2010, s. 163; APA, 2013, s. 26; Töret, 2020, s. 218). Bununla birlikte OSB olan çocukların ellerindeki nesneleri amaçları dışında kullandıkları, uzun süre nesnelere baktıkları veya nesnelerle itme-çekme gibi tekrarlı davranışları sergiledikleri gözlenmektedir (Block, Block ve Halliday, 2006, s. 8; Ünlü, 2020, s. 14).

OSB olan çocukların motor becerilerindeki sınırlılıklar ve çevrelerindeki kişilerin kendilerine olan tutumlarından dolayı fiziksel aktivitelere katılım oranları düşüktür (Provost, Lopez ve Heimerl, 2007, s. 326; Bandini vd., 2013, s. 49). Farklı araştırmalarda OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az

fiziksel aktiviteye katılım göstermeleri nedeniyle daha kilolu olabileceği ve obezite riski taşıyabilecekleri belirtilmektedir (Egan vd., 2013, s. 126; Curtin, Jojic ve Bandini, 2014, s. 11). Ayrıca araştırmalarda okul öncesi dönemden başlayıp yetişkinlik dönemine kadar devam eden güçlüklerin, el parmaklarındaki kuvvetsizlik ve görsel bilgi ve motor hareketlerin birleştirilmesinde yaşanan problemlerden kaynaklandığını ve bu güçlüklerin akademik başarıyı ciddi düzeyde olumsuz etkilediği rapor edilmektedir (McCarroll ve Fletcher, 2017, s. 10; Godde vd., 2018, s. 26).

1.1.1.2. *Bilişsel gelişim özellikleri*

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin gelişimi üzerinde oldukça belirleyici bir role sahip olan bilişsel yeterlikler, gelişimin seyrini farklı düzeylerde etkilemektedir (Wallace, Happe ve Giedd, 2009, s. 1425). OSB olan çocuklarda farklı düzeylerde zihinsel yetersizlikler görülebilmektedir (Itzchak vd., 2008, s. 448). Her ne kadar OSB olan bireylerin zekâ düzeylerini ve bilişsel becerilerini inceleyen araştırma bulguları birbirini destekleyici nitelikte olmasa da araştırmalarda bu bireylerin yaklaşık %44'ünün normal (ortalama bilişsel yeterlilik) zekâ düzeyine, %24'ünün sınır düzeyde zekaya, %32'sinin ise zihinsel yetersizliğe sahip olduğu belirtilmektedir (Golshan, Soltani ve Afarinesh, 2019 s. 101578).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve yetişkinler soyut düşünme, odaklanma, dikkati sürdürme, dikkati kaydırma, sosyal etkinlikleri planlama, zaman çizelgesi oluşturma, rutin bozulduğunda alternatif çözüm yolları üretme gibi yürütücü işlev becerilerine ilişkin sınırlılıklar sergilemektedirler (Rutherford vd., 2007, s. 506; Brunsdon vd., 2015 s. 894; Diken, 2021, s. 443;). OSB olan çocukların sınırlılık yaşadıkları bir diğer alanı zihin kuramı oluşturmaktır. Bu kapsamda OSB olan bireyler diğer kişilerin düşüncelerini, duygularını, niyetlerini anlama ve kendi duygularını ifade etmek gibi becerilerde güçlükler yaşamaktadırlar (Korkmaz, 2010, s. 37; Adler, Minshawi ve Erickson, 2014, s. 10; Peterson ve Wellmann, 2019, s. 1918). OSB olan çocukların neden sonuç ilişkisi kurmakta ve olaylara, durumlara bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmakta sınırlılıklarının olması; onların kuralları ve ilişkileri anlamakta, çevreye uyum sağlamakta güçlük çekmelerine neden olabilmektedir (Girli, 2018, s. 14). Diğer taraftan uzun süreli bellekle ilgili olarak OSB olan bireylerde genel olarak otobiyografik (anısal) bellekte bozulmalar gözlenirken anlamsal bellekte tipik gelişen

akranları ile benzer performans sergiledikleri belirtilmektedir (Bowler, Gardiner ve Gaigg, 2007, s. 124; Akoğlu, 2021, s. 175).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gereksinimleri ve gelişimsel (özellikle bilişsel) özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu çocukların akademik beceri ediniminde güçlükler yaşamalarına ilişkin yüksek risk altında oldukları bilinmektedir (Bahap Kudret, 2021, s. 445). Ancak her akademik alana ilişkin de güçlü ve zayıf yanların olabileceği unutulmamalıdır. Çünkü zekâ bilişsel becerileri, yetersizlikten etkilenme düzeyleri, alıcı ve ifade edici dil beceri ile sosyal beceriler akademik başarılarını etkilemekte ve sıralanan alanlarda yaşanan bozulmalar hep birlikte akademik becerilerin edinimini zorlaştırabilmektedir (Estes vd., 2011, s. 1049). OSB olan bireylerin akademik özellikleri incelendiğinde genel olarak okuma, yazma, matematik gibi alanlarda düşük performans sergiledikleri ve bu bireylerin %60'ında yazma güçlüğü, %23'ünde matematik güçlüğü ve %6'sında ise okuma güçlüğü yaşadıkları belirtilmektedir (Mayes ve Calhoun, 2006, s. 151; Keen, Webster ve Ridley, 2016, s. 276).

1.1.1.3. *Dil ve konuşma özellikleri*

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda diğer gelişim alanlarında olduğu gibi konuşma, dil ve iletişim alanında gözlenen yetersizlikler de oldukça heterojen bir yapıya sahiptir. Hem söz öncesi hem de sözel iletişim/dil gelişiminde çocukların yaklaşık %20-30'unda sözel dil hiç gözlenmezken sözel dil becerisi olan bazı çocuklarda genel dil gelişimi, bazı çocuklarda da akranlarına benzer konuşmalar görülmekle birlikte amaçlı iletişim için dili kullanmada gecikmeler görülmektedir (Klin, 2006, s. 6; Tager-Flusberg vd., 2009, s. 644). OSB olan bebeklerde yaşamın ilk yılıyla birlikte bakma, sosyal oyunlara katılma, tek başına oynama, isteklerini jest, mimik, ses ve bakışlarla ifade etme, ismine tepki verme, gösterilen nesneye dikkat yöneltme, nesneyi işaret etme gibi söz öncesi becerilerde sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır (Rutter, 1978, s. 148; Wetherby vd., 2004, s. 474; Ökcün-Akçamuş, 2016, s. 167). Erken yaşlarda görülen bu ortak dikkat becerilerindeki sınırlılıklar, ilerleyen gelişim dönemlerinde de gözlenmektedir. OSB olan çocuklar sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinden bir diğeri olan taklit becerilerinde de çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar. OSB olan çocuklar özellikle doğal ortamlarda model olunan eylemleri kendiliğinden

taklit etme becerilerinde yoğun olarak sınırlılık göstermektedir (Rogers vd., 2003, s. 763; Töret, 2020, s. 214).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda ilk sözcüklerin ortaya çıkmasında gecikme, bağlama uygun sözcük bulmada sorunlar, anlamlı olmayan sözcük kullanımı, zihinsel durum ifade eden sözcük kullanma ve anlamada sınırlılıklar gözlenmektedir (Wilkinson, 1998, s. 77; Owens, 1999, s. 57; Ökcün-Akçamuş, 2016, s. 166).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların genellikle temel ihtiyaçlarını karşılamak için ve ilgi duydukları alana ilişkin konuşma eğilimi gösterdikleri (Korkmaz, 2010, s. 37; Koegel ve Koegel, 2012, s. 80), özellikle soru sorarak ve yorum yaparak iletişim başlatma ve kendisine yapılan yorumları anlama konusunda ciddi sınırlılıklar yaşadıkları, iletişim sırasında kullanılan soyut anlamlı ve birden fazla anlamı olan kelimeleri anlamakta zorlandıkları görülmektedir (Tager-Flusberg, 1999, s. 334; Block, Block ve Halliday, 2006, s. 9; APA, 2013, s. 53; Koegel vd., 2014, s. 816).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar tipik gelişen akranlarıyla iletişim ve sohbet başlatmakta veya devam ettirmekte yetersizlikler yaşamaktadır (Bellini ve Hopf, 2007, s. 80; Ökcün-Akçamuş, 2016, s. 164; Ünlü, 2020, s. 13). OSB olan çocuklar iletişim kurarken karşısındaki bireylerle mesafesini ayarlamakta problemler yaşamakta, göz teması kurmaktan kaçınıp farklı yerlere bakarak iletişim kurma eğilimi göstermektedir (Block, Block ve Halliday, 2006, s. 8; Diken, 2021, s. 443). Bunların yanı sıra; seçici konuşma (mutizm), zamir kullanımında güçlükler yaşama, ekolali, bağlam dışı konuşma, kendi uydurduğu sözleri tekrarlama (neolizm), aşırı resmi konuşma, konuşurken çok yüksek ya da alçak ses tonu kullanma ve robotik konuşma gibi özellikler de görülmektedir (Roberts, Rice ve Tager- Flusberg, 2004, s. 444; Hyman ve Towbin, 2007, s. 328; Henry ve Myles, 2007, s. 249; Tager-Flusberg vd., 2009, s. 646; APA, 2013, s. 56).

1.1.1.4. *Sosyal ve duygusal gelişim özellikleri*

Erken yaşlarda gelişmeye başlayan sosyal ve duygusal gelişim alanında gözlenen sınırlılıklar, OSB olan çocukların günlük yaşamlarını olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. Bu nedenle OSB olan çocukların tanılanmasında en önemli yetersizlik alanlarından biri olarak ele alınır (White, Keoning ve Scahill, 2007, s. 1859; APA, 2013). OSB olan bebekler ortak dikkat becerilerinin temelini oluşturan iletişim ortaklarının işaret ettiği yöne bakma ve bakışlarını takip etme, etkileşimde bulunulan

kişinin tanıdık mı yoksa yabancı mı olduğunu anlamayı kolaylaştıran yüz algılamada güçlükler yaşamaktadırlar (Mundy, 2018, s. 2; Ardıç ve Tunçel, 2021, s. 211). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda erken dönemde görülen aynılıkta ısrarcılık, anne-babaya karşı farkındalığının düşük olması, ismine tepki verme, dikkat yönlendirme, başkalarıyla göz teması kurma, başkalarının dikkatini nesnelere ve olaylara çekerek ortak dikkat başlatma, sürdürme, ortak dikkati yanıtlama, sıra alma, jest, mimik ve beden dilini kullanma, dil gelişiminde gecikme, yalnız oynanan ve tekrarlı özellikleri olan oyunları tercih etme sosyal ve duygusal beceri eksiklikleri arasında yer almaktadır (Mundy, Sigman, ve Kasari, 1990, s. 125; Dawson vd., 1998, s. 479; Wetherby, Prizant ve Hutchinson, 1998, s. 83; Wetherby vd., 2004, s. 473-474; Ozonoff vd., 2010, s. 257).

Söz konusu bu eksiklikler okul öncesi dönemde de devam etmekte ve bu dönemde özellikle okul öncesi eğitim kurumlarına başlamalarıyla birlikte OSB olan çocuklarda; akranlarının bulunduğu ortamlara uyum sağlama, oyun sırasında değişen akranlarla etkileşimde bulunmayı gerektiren sosyal-duygusal beceriler, ortamda bulunan yüksek uyaranları tolere etme, tanımadıkları yetişkinlerle iletişim başlatma, etkileşime girme ve bu etkileşimi sürdürme, gruba uyum gösterebilme, farklı oyun türlerini (örn., sembolik) oynamada yetersizlik gibi özetlenebilecek pek çok beceride sınırlık yaşayabilmektedir (Primley ve Bowen, 2007, s 38; Ardıç ve Tunçel, 2021 s. 221). Ayrıca ortak dikkat, dil ve oyun becerileri ile ilişkili olması açısından temel bir beceri olarak değerlendirilen taklit etme becerisinde de sınırlılıklar göstermektedirler (Ingersoll, 2008, s. 107-108; Kırcaali-İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu, 2019, s. 41).

Okul yıllarının başlamasıyla birlikte, okul öncesi dönemde sahip olunması gerekenlerden çok da farklı olmayan sosyal ve duygusal beceriler daha çok niteliksel açıdan farklılaşmakta ve bu dönemde özellikle OSB olan çocuğun sosyal çevresi tarafından kabul görmesi en önemli sosyal-duygusal becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde OSB olan çocuklardan değişen rutin, ortam, kişi ve kurallara uyum sağlaması; dikkatini uzun süreli odaklaması ve sürdürmesi; okul kurallarını öğrenmesi ve bu kurallara uyması; yeni kişilerle iletişim ve etkileşim başlatması ve bu etkileşimi sürdürmesi gibi sosyal becerileri yerine getirmesi beklenmektedir (Primley ve Bowen, 2007, s. 39; Ardıç ve Tunçel, 2021, s. 222). Bu tür sosyal becerilerin yanı sıra OSB olan çocuklardan kendi ve başkalarının duygularını tanıma, anlama ve bunları uygun biçimde ifade etme gibi duygusal becerileri de sergilemeleri gerekmektedir (Block, Block ve Halliday, 2006, s. 10; Şahin, 2018, s. 260; Ünlü, 2020, s. 11). İlerleyen

yıllarda OSB olan bireyler bağlama uygun farklılaşan sosyal rollere uyum sağlamada, yazılı olmayan kuralları algılama ve buna uygun tepkiler vermede güçlükler yaşamakta ve her türlü geçiş sürecine uymada yetersizlikler sergileyebilmektedirler.

Farklı alanlarda yapılan çalışmalarda OSB olan bireylerin yaşamlarının ilk yıllarından itibaren sergilemiş oldukları sosyal-duygusal beceri yetersizliklerinin onların özellikle sosyal etkileşimden uzak kalmalarına, etrafındaki kişilerin davranışlarına karşı ilgisiz olmalarına ve arkadaşlık ilişkilerinde isteksiz davranışlar sergilemelerine neden olduğu belirtilmektedir (APA, 2013, s. 25; Reichow, Campbell ve Volkmar, 2014, s. 37). OSB olan bireylerde gözlenen bu sınırlılıkların ise onların yalnız kalmayı tercih etmesine, insanlardan daha çok nesnelerle etkileşim kurmasına ve sosyal izolasyona neden olduğu düşünülmektedir (Dawson vd., 1998, s. 484; Landa, 2007, s. 17). Hatta bazı araştırmalarda yüksek işlevli OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarına kıyasla daha yalnız oldukları, OSB olan yetişkin bireylerin tipik gelişen yetişkinlere göre daha yalnız oldukları ve daha düşük nitelikte arkadaşlık ilişkilerine sahip oldukları rapor edilmiştir (Bauminger ve Kasari, 2000, s. 447; Bauminger, Shulman ve Agam, 2003, s. 489; Locke vd., 2010, s. 74).

1.2. Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi

Çocuklar, bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı yüksek duyarlılık gösterme eğilimindedirler (Senemoğlu, 2012, s. 5). Okul öncesi dönem çocuklara çeşitli öğrenme fırsatlarının sunulduğu, çocukların gelişimsel özelliklerinin desteklendiği ve özellikle sosyal davranış dağarcıklarında önemli değişimlerin yaşandığı kritik bir dönemdir (Schaefer vd., 2010, s. 62; Metin, 2013, s. 162). Okul öncesi eğitim ile çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişim alanları desteklenerek, çocuklara toplumla bütünleşmelerini en üst düzeyde sağlayacak bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak amaçlanır (MEB, 2013; Barton ve Smith, 2015, s. 69). Bu dönem, farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların tipik gelişen akranları ile birlikte eğitim alması, onlara farklı öğrenme fırsatları sunması ve öğrendiklerini uygulaması açısından önemli bir bağlam sağlamaktadır (Guralnick vd., 2007, s. 65; Gupta ve Henninger, 2014).

Bir arada bulunulan ortamlarda tipik gelişen akranların; özel gereksinimli çocukların davranışları, sosyal-duygusal özellikleri ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olması okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını

gündeme getirmiştir (Lipsky ve Gartner, 1996, s.764; Bruder, 2010, s. 341; Bakkaloğlu vd., 2018, s. 123). Okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme, çocukların gelişim alanlarının temelini oluşturması; akademik başarı yerine gelişimsel, esnek, çocuk merkezli ve oyun temelli bir eğitim programına odaklanması, bu düzeyde eğitim veren okulların fiziksel özelliklerinin okul döneminde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren okullardan farklı olması gibi öne çıkan özellikleri nedeniyle diğer dönemlerde sunulan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından farklılaşmaktadır (Odom vd., 2011, s. 346; MEB, 2013).

Son yıllarda sıklıkla ele alınan bir konu olan okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimli çocukların gelişimini ve toplumla bütünleşmesini en üst düzeyde sağlamak amacıyla özel gereksinimli çocuklara tipik gelişen akranlarıyla birlikte aynı ortamda ortak öğrenme fırsatlarının sunulduğu bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Barton ve Smith, 2015, s. 69). Amerikan Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi'nin Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood [DEC], 2009) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009), erken çocukluk dönemindeki nitelikli kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını temel alan ortak bildirilerinde, erken çocuklukta kaynaştırmayı/bütünleştirmeyi; her çocuğun ve ailesinin, yeteneklerine bakılmaksızın, ailenin ve toplumun üyeleri olarak dahil oldukları tüm faaliyetlere katılma hakkını destekleyen değerler, politikalar ve uygulamalar olarak tanımlamışlardır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY) göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ise "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018).

Her ne kadar alanyazında farklı tanımlar yapılsa da tanımlarda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili özel gereksinimli çocukların tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitim alması, bu eğitimi alırken özel gereksinimli çocuğu, ailesini ve uzmanları destekleyecek hizmetlerin sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Erken Çocukluk Araştırma Enstitüsü (Early Childhood Research Institute [ECRII]) ve Kaynaştırma Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI]) farklı amaçlara (örn., araştırma ve mesleki gelişim) sahip

olmalarına rağmen çalışmalarında kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili alan yazının sentezlenerek "ortak noktaları" özetlemişlerdir (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011, s. 347). Bu ortak noktalar Tablo 1.1'de yer almaktadır.

Tablo 1.1. *Erken çocuklukta kaynaştırma*/bütünleştirme *araştırmalarının ortak noktaları*

1. Kaynaştırmanın/Bütünleştirmenin birden çok anlamı vardır ancak özünde ait olma, katılma ve bireyin farklı ortamlarda toplumla bütünleşmesinin mümkün olan en üst düzeyde sağlamasıyla ilgilidir.
2. Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları farklı biçimlerde uygulanabilir.
3. Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarına evrensel erişim, doğumdan 5 yaşına kadar yetersizliği olan tüm çocuklar için henüz yeterli değildir.
4. Kaynaştırmayla/Bütünleştirmeyle ilgili tutum ve inançlar, çocuk ve yetişkin özellikleri, politikalar ve kaynaklar gibi çeşitli değişkenler kaynaştırmanın/bütünleştirmenin aileler ve uygulayıcılar tarafından nasıl uygulandığını ve görüldüğünü etkileyebilir.
5. İş birliği yüksek kaliteli kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temel yapı taşıdır.
6. Uyarlamalar, müdahaleler ve destekler yüksek nitelikli kaynaştırmanın/bütünleştirmenin temel bileşenleridir ve çocuklar ve aileleri için istenilen sonuçlara ulaşmada gereklidir.
7. Kaynaştırma/Bütünleştirme hem tipik gelişen ve hem de özel gereksinimli çocuklar için yararlıdır.
8. Uygulayıcıların kaynaştırmayı/bütünleştirmeyi etkili bir şekilde uygulamaları için gerekli bilgi, becerileri ve sürekli destekleri edinmelerini sağlamak için mesleki gelişim gereklidir.

Bu tablo "Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives" (O*dom, Buysse ve Soukakou, 2011, s. 347) çalışması kaynak alınarak oluşturulmuştur.*

Tanımlar ve Tablo 1.1'de özetlenen ortak noktalardan hareketle, okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı şekilde yürütülebilmesi için erişim, katılım ve destek olmak üzere üç temel özelliğe vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu özelliklerden ilki olan *erişim ile* özel gereksinimli çocukların tipik gelişen akranlarıyla eşit öğrenme fırsatlarına, etkinliklere ve ortamlara ulaşabilmeleri ifade edilmektedir. *Katılım*, özel gereksinimli çocukların akranları ile birlikte farklı eğitim ortamlarına ve bu ortamlarda uygulanan çeşitli öğrenme etkinliklerine katılımlarının sağlanabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması anlamına gelmektedir. Son olarak *destek* ise özel gereksinimli çocuklara, ailelerine, öğretmenlerine, bu alanda çalışan uzmanlara ve akranlara ihtiyaç duyulan destek hizmetlerin sunulmasıdır. Özetle kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, özel gereksinimli çocukların tipik gelişen akranlarıyla fiziksel olarak aynı sınıfta bulunmaları yeterli değildir, özel gereksinimli çocuklara gelişimlerine uygun öğrenme fırsatlarının ve gerekli desteklerin sunulması da gerekmektedir (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011, s. 345).

Okul öncesi, tipik ve özel gelişim gösteren çocuklara gelişimlerini destelemek amacıyla zengin öğrenme fırsatlarının sunulduğu bir dönemdir (Bakkaloğlu vd., 2018, s.

124). Bu dönemde çocuklara farklı deneyimler sunulması, çocukların sosyal kabullerini arttırmakta ve akran ilişkilerini de desteklemektedir (Odom vd., 2006, s. 820; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 328). Dolayısıyla birlikte eğitim özel gereksinimli çocukların akranları ile iletişim ve etkileşim becerileri artırırken, tipik gelişim gösteren çocukların da empati becerileri geliştirmekte (Arıkan, 2019, s. 398) ve özel gereksinimli çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Diamond ve Huang, 2005, s. 38; Acarlar, 2016, s. 26). Dolayısıyla bireyin sosyalleşebilmesi için ilişkilerinin geliştirilmesi, genel eğitim ortamlarında öncelikli çalışılması gereken konulardan biri olarak ön plana çıkmaktadır (Odom, 2002, s. 167; Watkins vd., 2015, s. 1071).

1.2.1. Okul öncesinde akran ilişkilerini açıklayan kuramlar

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, yaşanan deneyimler sonucunda sosyal ilişkileri şekillendirmekte ve bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin gelişiminin, özelliklerinin ortaya konulması önemlidir. Çocuklarda akran ilişkilerinin nasıl geliştiğini, şekillendiğini ve desteklenebileceğini açıklamaya çalışan pek çok kuram bulunmaktadır. Alanyazındaki kuramların temel amacının akran ilişkilerini açıklamak ve arkadaşlığı anlamaya çalışmak olduğu söylenebilir. Dolayısıyla her bir kuram kendi yaklaşımına göre akran ilişkilerini ve akranların bu süreçteki önemine odaklanmaktadır. Bu çalışmada akran ilişkilerini açıklayan kuramlar genel olarak Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı ve Ekolojik Sistem Kuramı olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

Sosyal-bilişsel kuramın öncüsü Vygotsky, çocukların çevreleriyle olan ilişkilerinin bilişsel gelişim süreçleri için önemli olduğunu ileri sürmektedir. Çocukların kendisinden daha becerikli kişilerle etkileşime girmesinin çocukların becerilerini olumlu yönde geliştirdiği bilinmektedir (Yazgan-İnanç, Atıcı ve Bilgin, 2020, s. 143). Benzer şekilde, Vygotsky de alan yazına kazandırdığı ‘Yakınsal Gelişim Alanı’ kavramı ile sosyalleşme konusunda daha yetenekli ve bilgili olan akranların, çocukların öğrenmelerinde oldukça önemli olduğundan bahsetmektedir (Yıldırım, 2016, s. 623). Bu nedenle sosyal-bilişsel kuramda çocukların öğrenmelerinde akran desteğinin önemli olduğu ve çocukların akran koçluğu ve iş birliği ile var olan potansiyellerini en üst noktaya çıkarabilecekleri vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2020, s. 61). Sağlıklı akran etkileşimi, beraberinde akran kabulünü de getirmektedir.

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre, çocuklar çevresiyle girdiği sosyal etkileşimler sırasında insanları gözlemleyerek, taklit ederek ve onları model alarak yeni davranışlar öğrenmekte veya mevcut davranışlarında düzenlemeler yapmaktadır (Bandura, 1977). Sosyal öğrenme kuramına göre bir davranışın öğrenilmesinde çocukların kendileri kadar çevreleri de önemli rol oynamaktadır (Yücesoy-Özkan, 2018, s. 38). Bu durum da Sosyal Öğrenme Kuramının akranların birbirlerine sosyal beceriler kazandırdıkları ve var olan becerilerini geliştirdikleri görüşünü desteklemektedir (Gülay-Ogelman, 2016, s. 16-18; Senemoğlu, 2020, s. 237). Sosyal öğrenme sürecinde çocuk sergilediği davranışlar sonucunda akranları tarafından pekiştirilirse öğrendiği davranışı ileride sergileme olasılığı artmakta, akranları tarafından cezalandırılır ise öğrendiği davranışı ileride sergileme olasılığı azalmaktadır (Bayrakçı, 2007, s. 202). Dolayısıyla bu kuramda bireylerin davranışları sadece deneyimleyerek değil başkalarının deneyimlerini gözlemlenerek de öğrenebileceği savunulmaktadır. Bu nedenle sosyal öğrenme kuramında çocukların gelişimlerinde akranları önemli bir rol oynamaktadır.

Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistem Kuramı ise çocukların gelişimlerinin içinde bulundukları çevre ve farklı sistemlerle olan ilişkilerinden etkilendiklerini savunmaktadır (Gülay-Ogelman, 2016, s. 18). Mikrosistem, çocuğun anne, baba, kardeş, akran, öğretmen gibi yakın çevresindeki bireylerle olan etkileşimlerini kapsar ve bu sistem içerisinde yaşanan olaylar, bireyin sahip olduğu yaşam deneyimlerini ifade eder. Bireyin yaşam deneyimleri aynı zamanda onun sosyal çevre içerisindeki davranışlarına da şekil verir (Danış, 2006, s. 49). Mezosistem, çocuğun annesi ile öğretmenin ilişkisi, çocuğun ailesi ile arkadaşlarının ilişkisi gibi mikrosistemindeki çevresinin birbirleriyle olan iletişimlerinden oluşur. Okulun kullandığı stratejilerin ya da ailenin gelir durumunun çocuğun gelişimindeki etkisi örneğinde olduğu gibi ekzosistem çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı ancak çevresinde bulunan bireyleri etkileyen sistemdir. Makrosistem çocuk ile çocuğun yaşadığı ülkenin politikaları, kanunları, dini yapısı arasındaki ilişkileri kapsayan sistemdir. Kronosistem ise tüm sistemleri kapsayan ve bireyin bulunduğu çağı kapsayan sistemdir. Ekolojik kuram çocukların, kişisel özelliklerinin yanında dolaylı ya da doğrudan etkileşime girdikleri çevrenin etkisi tartışılmaktadır (Abbak- Kaçar, 2019, s. 27).

Özetle, akran ilişkilerini açıklamada Bronfenbrenner çevrenin sosyal etkileşim üzerindeki etkisine odaklanırken Bandura ve Vygotsky hem sosyal hem bilişsel gelişim

üzerinde durmaktadır. Bandura, akran ilişkilerinde model almanın çocukların gelişimleri açısından önemli olduğunu vurgularken, Vygotsky de 'Yakınsal Gelişim Alanı' kavramıyla akranların birbirlerine destek olarak öğrenmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu farklı bakış açıları, alanyazında akran ilişkilerinin de farklı biçimlerde ele alınmasına yol açmıştır. Dolayısıyla sosyal becerilerin kazanılmasında yaşamın ilk yıllarındaki akran ilişkilerinin özellikleri ve gelişim sürecinin daha anlaşılır olması açısından akran ilişkilerinin genel yapısına değinmek önem taşımaktadır.

1.2.2. Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında akran ilişkileri

Yaşları birbirine yakın olan çocuklar akran olarak ifade edilmekle birlikte Türk Dil Kurumu'na [TDK] göre *akran*, "yaş meslek, toplumsal durum gibi özellikler bakımdan birbirine eşit olanlardan her biri" olarak tanımlanırken, *ilişki* kavramı ise "iki şey arasındaki karşılıklı ilgi, bağ" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünü ise akran ilişkileri olarak ifade edilmektedir (Gülay-Ogelman, 2016, s. 1). Dolayısıyla akran ilişkilerinin çoğu zaman birbirine yakın yaşa, gelişim düzeyine, olgunluğa ve sosyal konuma sahip bireylerin ortak ilgileri olan gruplarda gerçekleştiği söylenebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 309; Gülay-Ogelman, 2016, s. 45). Çocukların sosyalleşmeye adım attıkları ilk kurum olan okul öncesi dönemde, tipik gelişen çocuklarla özel gereksinimli çocukların birbirleriyle olan etkileşimleri ve iletişimleri akran ilişkilerini oluşturmakta ve bu dönemde geliştirilen olumlu akran ilişkileri, yılar boyunca sosyal kabulü ve sosyal yeterliği etkileyebilmektedir. Akran ilişkileri temelinde farklılıklar barındırdığı için tipik gelişen ve özel gereksinimli çocukların arkadaşlık ilişkileri kurmalarında herhangi bir engel bulunmamaktadır.

Okul öncesi dönemde akranların birbirlerine yardım etmeleri, güven vermeleri ve arkadaşlık ilişkileri kurmaları çocukların sosyal açıdan onaylanmalarını sağlayarak öz güvenlerini artırmaktadır (Gülay, 2011, s. 2). Kaynaştırma/Bütünleştirme ortamlarının tipik gelişen çocuklar için iş birliği yapma, affetme, paylaşma gibi prososyal davranışlar, kişilerarası beceriler, öfke kontrolü ve değişime uyum sağlama, öz kontrol becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Abbak-Kaçar, 2019, s. 28). Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıfları, özel gereksinimli çocuklara da doğal ortamda tipik gelişen akranlarıyla oyun yoluyla daha fazla etkileşim kurma fırsatı sunmaktadır

(Buysse, Skinner ve Grant, 2001, s. 157). Bu nedenle okul öncesi dönem, tipik gelişen ve özel gereksinimli çocukların akran ilişkilerinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim akran ilişkileri üzerine yapılan araştırmalar çocukların sosyal psikolojik sağlıklarının önemli belirleyicilerden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Cassidy ve Asher, 1992, s. 351; Chen vd., 2005, s. 428).

Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri, akran kabulü ve arkadaşlık olmak üzere iki temel kavram çerçevesinde şekillenmektedir (Özaydın, 2006, s. 43). *Akran kabulü*, bireyin grup üyeleri tarafından sevilmesi ve sevilme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 310). Sosyal yeterliliğe sahip olan çocukların akranları tarafından kabul edilmesi daha kolay olmaktadır. Vuran'a (2012) göre sosyal yeterlilik "Çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilme yetisi" olarak tanımlanmaktadır (s. 224). Okul öncesi dönemde kurulan olumlu akran ilişkileri yıllar boyunca sosyal kabul ve sosyal yeterliliği etkilemektedir (Gülay-Ogelman, 2016, s. 54).

Diğer bir kavram olan *arkadaşlık* ise akranlığın beraberinde gelen, iki çocuk arasında gönüllü olarak gerçekleşen, karşılıklı olumlu ilişkiler içeren, duygusal bağlarla meydana gelen dinamik bir ilişki türüdür (Ladd, Birch ve Buhs, 1999, s. 1375; Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007, s. 15). Arkadaşlık ilişkileri, insanların kendilerini bir gruba ait, değerli ve önemli hissetmelerini desteklemektedir (Özaydın, 2006, s. 40). Arkadaşlık ilişkileri çocukların bireysel farklılıklarına ve gelişimsel özelliklerine göre farklılık göstermektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007, s. 17). Akran ve arkadaşlık ilişkileri de farklı iki ilişki türüdür. Akran ilişkileri tek yönlü bir iletişim sürecinden meydana gelirken arkadaşlık ilişkileri iki yönlü bir iletişim sürecinden oluşmaktadır. Akran ilişkileri sevilme-sevilmeme, kabul-ret gibi olumlu ve olumsuz unsurlardan oluşurken (Güley-Ogelman, 2016, s. 84); arkadaşlık ilişkileri karşılıklı sevgi, destek, uyumluluk ve gönüllülük unsurlarından oluşmaktadır (Sebanc, 2003, s. 251).

Nitekim okul öncesinde arkadaşlık ilişkilerini temel alan araştırmalarda, bir arkadaşa sahip olmanın sadece arkadaşla oynama fırsatı yaratmasının ötesinde çeşitli olumlu katkılarına odaklanılmakta ve bu yönüyle arkadaşlığın sosyal bir avantaj olarak kabul edildiğinden söz edilmektedir (Hartup, 1992, s. 4; Sebanc, 2003, s. 249). Hartup (1992), gelişim açısından arkadaşlığın işlevini dört temel noktada tanımlamıştır: Çocuk

(a) gelişimsel becerinin öğrenilmesi için sosyal bir bağlama ulaşır, (b) kendisi, diğerleri ve dünya hakkında bilgi edinir, (c) çocukların normal etkileşimleri sırasında ve stres zamanlarında erişebilecekleri duygusal ve bilişsel deneyimler sağlar ve (d) sonraki ilişkiler için kendine uygun modeller oluşturur (Snyder, Horsch ve Childs, 1997, s. 146; Sebanc, 2003, s. 250; Atış-Akyol ve Karaman, 2020, s. 2393). Okul öncesinin sosyal gelişimin başladığı ve akran ilişkilerinin şekillendiği önemli bir dönem olması nedeniyle bu dönemdeki akran ilişkileri, çocuğun sosyal etkileşimlerini, deneyimlerini şekillendirmekle kalmayıp, bireyin ileri yaşlarındaki sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilmektedir (Guralnick vd., 2007, s. 65; Öneren-Şendil, 2010, s. 15; Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011, s. 38; Aytaç ve Tan, 2019, s. 347). Tipik gelişen ve özel gereksinimli çocukların arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesi, aralarındaki olumlu etkileşimleri artırmanın önemli bir yoludur (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 328). OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerine değinmeden önce genel eğitim ortamlarındaki çocukların arkadaşlık becerilerinin gelişimini açıklamanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2.2.1. *Tipik gelişen çocuklarda arkadaşlık becerilerinin gelişimi*

İlk akran etkileşiminin bebeğin doğumundan hemen sonra diğer yeni doğan bebeklerin sesini duyup ağlaması ile başladığı düşünülmektedir (Gülay, 2009, s. 86). Altıncı ayla birlikte aynı ortamda bulunan bebekler birbirlerinin gülümsemesine ve ağlamasına gülümseyerek ya da ağlayarak karşılık vermekte, dokunma ve onların saçını çekme gibi davranışlar sergilemektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004, s. 85; Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007, s. 16). 9-13. aylarda bebekler, oyuncaklara tepki verirler (Gülay, 2009, s. 86). Bu nedenle bulundukları ortamda başka bir bebeğin varlığı oyuncak için kavga etme, onu gergin bir şekilde izleme ve vurma gibi istenmeyen davranışlar sergilenmesine yol açabilir. 12. ayda, aynı ortamda bulunan bebeklerde birbirlerine bakarak, yaklaşarak veya dokunarak keşfetmeye dayalı kısa süreli temaslar yoluyla karşılıklı ilişki kurma isteği ortaya çıkarken akranlar arasındaki etkileşim, 2 yaş civarında gözlenmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004, s. 86). Gözlenen bu etkileşimler, 2 yaştan sonra hızla artmaktadır. 2 yaşla birlikte akranlar arasında başlayan tercihler, zamanla oyunda aynı cinsten karşı cinse doğru bir gelişim seyri izlemektedir. Bu yaş civarında daha çok çocuklar oyuncaklarını hem cinsleri ile paylaşır ve onların

taleplerine daha duyarlı davranırlar (Hay, Payne ve Chadwick, 2004, s. 86; Gülay, 2009, s. 86).

Üç yaş civarında çocuklar benmerkezci yaklaşımlarından dolayı sahip oldukları oyuncaklarla/nesnelerle ilgili akranlarıyla yaşadıkları senin-benim anlaşmazlıklarını, yeterli iletişim becerilerine sahip olmadıkları için itme, vurma gibi fiziksel davranışlar sergileyerek çözme girişiminde bulunabilirler (Hay, 2006, s. 40; Küçükturan ve Keleş, 2019, s. 254). 3 yaşla birlikte kendi cinsiyetinden olan akranlarıyla daha çok ilişki kurma eğiliminde olan çocukların artık kendilerine özgü iletişim biçimleri (örn., bazı çocuklar ilişkilerinde daha çok karşı koyma ya da tartışma eğiliminde olurken bazıları paylaşma ve sevgisini gösterme olabilir) gelişmeye başlar (Gülay, 2009, s. 87). Daha önce yalnız oynayan 3 yaş çocukları, artık daha çok ikili gruplar halinde oynamayı tercih etseler de yavaş yavaş kalabalık gruplarla da ilgilenmeye başlarlar (Metin, Şenol ve Yumuş, 2015, s. 483). Bu yaş grubundaki çocuklar için akran kabulüne ilişkin tek belirleyici etmenin, saldırgan davranışlar olduğu ve bu davranışa bağlı bir akranın sevilmemesi gibi önyargıların ortaya çıkabileceğinden söz edilmektedir (Johnson vd., 2000, s. 208).

Dört yaşla birlikte çocuklar, kalabalık akran gruplarında yer almaya ve akranlarıyla daha fazla iletişim kurmaya zaman ayırırlar (Gülay, 2009, s. 87). Çocukların birbirleriyle en iyi vakit geçirme yolunun oyun olması nedeniyle artık oyunlar çeşitlilik göstermeye, oyun süreleri artmaya, arkadaş tercihleri bu oyunlar etrafında şekillenmeye ve iş birliği gibi sosyal beceriler de bu dönemde gelişmeye başlar (Yavuzer, 1995, s. 150). Dolayısıyla bu yaştaki çocuklar, sınıfta en çok vakit geçirdikleri akranlarını kendilerine oyun arkadaşı olarak seçme eğilimindedirler. Akran tercihlerinin ve popülerliğin temel özellikleri ise 4-5 yaştan itibaren şekillenmeye başlar (Gülay-Ogelman, 2016, s. 58). Bu dönemde olumlu davranışlar popülerlikle, olumsuz davranışlar ise akran reddi ile sonuçlanabilmektedir. Bu nedenle akranları tarafından reddedilen çocuklar akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirme fırsatlarından yararlanamamaktadır (DiSalvo ve Oswald, 2002, s. 198; Gülay, 2009, s. 87; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014, s. 1699).

Beş yaşındaki çocuklar bir işi yardımlaşarak yapmaya istekli davranışlar sergilerler (MEB, 2013). Bu nedenle daha çok iş birliğine dayalı oyunlar kurarlar ve oyunlarına uygun arkadaş seçimlerinde bulunurlar. 5 yaş civarında kendilerine daha çok güvenen çocuklar, akranlarıyla daha çok etkileşime girme isteğinde bulunurlar. Bu yaş

grubundaki çocuklar, oyun kurabilirler, var olan oyuna katılabilirler, oyunda kendilerini akranlarına kolayca kabul ettirebilirler ve bir ya da iki arkadaşıyla kurduğu ilişkileri uzun bir süre devam ettirebilirler (Yavuzer, 1995, s. 150; Akın, 2019, s. 12). Dolayısıyla bu dönemden itibaren yakın akran ilişkilerinin ve gerçek arkadaşlıkların örnekleri görülebilmektedir.

Altı yaşla birlikte, çocuklar duygularını belli etmeye ve kontrol etmeye başlarlar (MEB, 2013). Bu durum çocukların arkadaşlık ilişkilerine olumlu yönde yansımaktadır. Bu dönemdeki çocuklar liderlik görevini üstlenebileceği grup oyunları kurarak arkadaşlarına rol dağıtma davranışları sergileyebilirler. Aynı zamanda, akranları ile etkin biçimde oynarken oyun sırasında çıkan anlaşmazlıkları çözmek için paylaşma, sempati ve empati gibi bir takım sosyal davranışlar da sergileyebilmektedirler (Hay, 2006, s. 41 Hay, 2006, s. 41; Akın, 2019, s. 12).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin ve arkadaşlık becerilerinin gelişimi incelendiğinde, yaş ilerledikçe çocuklarda akran ilişkilerinin yapısının değişerek geliştiği görülmektedir. Bu dönemde yaşla, yaş ilerledikçe gelişim alanlarında sağlanan olgunlaşmayla ve yaşanan deneyimlerle birlikte çocukların akran ilişkileri gelişir. Bunun bir sonucu olarak, tipik gelişen çocuklar sosyal ortamlara uygun davranış biçimlerini öğrenmeye başlarlar (Motavalli-Mukaddes, 2014, s. 23). Okul öncesi, tipik gelişen çocuklar ve OSB olan çocuklar arasında nitelikli akran etkileşimi ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesinde de oldukça kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu dönemde akranlar arasında arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi için OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılması ve çocukların bu becerileri kullanabilecekleri ortamlar sunulması oldukça önemlidir (Vuran, 2012, s. 225). OSB olan çocukların sosyal gelişim alanında akranlarına kıyasla nasıl bir gelişim gösterdiklerinin bilinmesi, bu çocuklar için akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik uygun müdahale programlarının belirlenmesi için önkoşul niteliğindedir. Bu nedenle akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara değinmeden önce OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerinin gelişimi açıklanmaktadır.

1.2.2.2. *OSB olan çocuklarda arkadaşlık becerilerinin gelişimi*

Okul öncesi dönem, OSB olan ve tipik gelişen çocukların sosyal etkileşimlerini destekleyerek arkadaşlık ilişkileri geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır (Kasari vd., 2011, s. 535; Vuran, 2012, s. 225). Bu dönemde arkadaşlık becerilerinin

geliştirilmesinde akranlarla etkileşim kurmak önemli bir sosyal beceridir (Guralnick, 2007, s. 64; Katz ve Girolametto, 2013, s. 133). OSB olan çocuklarda göz teması kurmak, beden dilini kullanmak, jest ve mimikleri anlamlandırmak gibi sözel olmayan iletişim becerilerinde görülen yetersizlikler OSB olan çocukların akranları ile etkileşimlerini sınırlandırmaktadır (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM V], 2013; Ökcün-Akçamuş, 2016, s. 164).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürmede, duygularını ve isteklerini paylaşmakta, jest ve mimikleri anlamakta, etkileşimli oyunlara katılmakta güçlükler yaşamakta dolayısıyla OSB olan çocuklar tipik gelişen akranlarıyla daha az iletişim kurmakta ve basit düzeyde oyunlar oynamaktadır (Koegel vd., 2001, s. 757; Ökcün-Akçamuş, 2016, s. 165). OSB olan çocuklarda görülen yetersizlikler OSB olan çocukların tipik gelişen akranları tarafından arkadaş olarak daha az tercih edilmelerine sebep olmaktadır (Dinçer vd., 2019, s. 883)

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar tipik gelişen akranlarına göre daha farklı oyunlar oynamakta, tipik gelişen akranlarıyla daha az etkileşime girmekte ve sınıf ortamında onlara yakın yerlerde daha az zaman geçirmektedir (McConnell, 2002, s. 354). Bu nedenle tipik gelişen akranların, OSB olan çocukların yalnız oyun oynamayı tercih ettiklerini düşünmelerine sebep olur (Ökcün-Akçamuş, 2016, s. 170; İpek, 2020, s. 220). Bu durumda tipik gelişen çocukların ve OSB olan çocukların arkadaşlık algılarının farklı olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönemde tipik gelişen çocuklar için arkadaşlık kavramı, oyun oynadıkları akranlarını ifade ederken OSB olan çocuklar tarafından arkadaşlık kavramı daha farklı anlamlara gelebilir. Örneğin OSB olan bir çocuk, kendisine "merhaba" diyen bir akranını arkadaşı olarak tanımlayabilir (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007, s. 230-231). Yine de OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarıyla olan arkadaşlık ilişkileri OSB olan çocukların sosyal becerilerini geliştirecekleri bir fırsat sunmaktadır (Koegel vd., 2001, s. 746; Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007, s. 239).

OSB olan ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi için çocuklara sosyal becerilerin kazandırılması ve çocukların bu becerileri kullanabilecekleri uygulamalar sunulması gerekmektedir (Guralnick, 2007, s. 76; Vuran, 2012, s. 225). Bu uygulamaların etkili sonuçlar verebilmesi için sistematik

bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007, s. 230). Akran ilişkilerini destekleyen uygulamalar OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerinin desteklerken tipik gelişen akranların OSB olan çocuklara karşı farkındalık geliştirmelerini ve OSB olan çocuklarla nasıl iletişim kurmaları gerektiğini öğrenmelerini sağlar (DiSalvo ve Oswald, 2002, s. 204). Bu nedenle izleyen başlıkta akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik uygulamalardan bahsedilmektedir.

2. ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde öncelikle Akran Aracılı Müdahaleler hakkında bilgi verilmiş, ardından Akran Aracılı Müdahaleleri temel alan çalışmalar incelenmiş son olarak da araştırmanın gereksinimi, amacı ve önemine değinilmiştir.

2.1. Akran İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalar

OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar, yineleyici davranış örüntüleriyle kendilerini ifade etme biçimleri, iletişimde isteksiz olma durumları tipik gelişim gösteren akranları ile olan etkileşimlerini sınırlandırmaktadır (Odom ve Strain, 1986, s. 60; DSM V, 2013, s. 26). Bu nedenle OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilebileceği müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Watkins vd., 2015, s. 1071; Gunning vd., 2019, s. 640). Tipik gelişen akranlar OSB olan çocukların sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Koegel vd., 2001, s. 746). Utley, Mortweeth ve Greenwood (1998) a) doğru cevapların hemen tekrarlanması, b) hatanın daha çabuk tespit edilmesi, c) anında geri bildirim verilmesi ve öğrenme oranında artış olması, d) akranlardan cesaret ve yardım alınması, e) akranların birbirlerine daha fazla zaman ayırabilmeleri nedeniyle müdahale programlarının akranlar tarafından uygulanması gerektiğini savunmaktadır (Akt. Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008, s. 16).

Akran Aracılı Müdahale programları ile tipik gelişim gösteren çocuklar, aynı yaştaki veya yakın gelişim düzeyinde bulunan akranlarına sosyal beceriler kazandırmayı öğrenmektedir (Odom ve Strain, 1984, s. 545; Katz ve Girolametto, 2013, s. 134). Akran Aracılı Müdahaleler aracılığı ile tipik gelişen akranlar OSB olan çocuklara sosyal etkileşim becerileri öğreterek, OSB olan çocukların bu becerileri doğal ortamlarda kullanmalarını ve genellemelerini sağlamaktadır (Kamps vd., 2015, s. 1810; Tıkıroğlu ve Özen, 2020, s. 2). Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Akran Aracılı Müdahale programlarının sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektir (Odom ve Strain, 1986; Kamps vd., 1997; DiSalvo ve Oswald, 2002; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008). Bu nedenle OSB olan çocuklara tipik gelişen akranları ile sosyal etkileşimde bulunabilecekleri öğretimsel fırsatlar yaratmak önemlidir.

2.1.1. Akran aracılı müdahaleler

Özaydın (2006, s. 50) Akran Aracılı Müdahaleleri "Tipik/ Normal gelişim gösteren çocuklara, aynı yaşta ya da benzer gelişim düzeyindeki özel gereksinimli akranlarını akademik ya da sosyal beceriler yönünden desteklemelerinin öğretilmesi" olarak tanımlamaktadır. Akran Aracılı Müdahalelerde öğretmen, tipik gelişen akranlara OSB olan arkadaşları hakkında bilgilendirmeler yaptıktan sonra OSB olan çocuklar ile iletişim başlatma, sürdürme gibi sosyal becerileri sistematik olarak öğretmektedir (Odom ve Strain, 1986, s. 60; Katz ve Girolametto, 2013, s. 134).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gelişimlerini destekleyen programların kanıt temelli olması programların etkililiği arttırmakta bu nedenle kanıt temelli müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Barton ve Smith, 2015, s. 76; Gunning vd., 2019, s. 59). Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC], 2015) ve Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (National Professional Development Center [NPDC], 2014) raporlarında sunulan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri de Akran Aracılı Müdahale programıdır. NPDC (2014) raporunda Akran Aracılı Müdahale programlarını; tipik gelişim gösteren çocukların, OSB olan akranları için doğal ortamlarda sunulan sosyal fırsatları artırarak akranlarının yeni beceriler edinmelerine yardım etmeleri olarak tanımlamaktadır (s. 70)

Akran Aracılı Müdahaleler ile tipik gelişen akranlar, OSB olan çocuklarla iletişim ve etkileşim kurma yollarını öğrenmekte, doğal ortamlarda olumlu etkileşimler kurmakta ve OSB olan çocuklar da edindikleri sosyal becerileri farklı ortamlarda genelleyebilmektedir (English vd., 1997, s. 240; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 257).

Akran Aracılı Müdahaleler tipik gelişen akranlara, okula karşı olumlu tutum, sorumluluk alma becerileri ve OSB olan akranlarıyla olumlu etkileşimler geliştirmeleri için bir bağlam sunmaktadır (Sazak-Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003, s. 15; Goldstein, Schneider ve Thiemann, 2007, s. 195). Akran Aracılı Müdahale programları tipik gelişen akranların kişilerarası iletişim, sosyal ve iş birlikli çalışma becerilerini desteklemektedir (Gardner vd., 2001, s. 31) OSB olan çocuklara Akran Aracılı Müdahalelerle doğal öğretim fırsatlarının sunulması OSB olan çocukların kazandıkları becerileri farklı ortamlarda genellemelerini kolaylaştırmaktadır (Gardner vd., 2001, s. 31; Sazak-Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003, s. 15; Chan vd., 2009, s. 877).

Akran Aracılı Müdahalelerin verimliliğini, hazırlanan programların yanında eğitici akranların seçimi ve eğitilmesi, sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve materyal seçimleri de etkilemektedir (Sazak-Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003, s. 16). Akran Aracılı Müdahale uygulamalarında eğitici akranlardan a) OSB olan çocukla aynı okula devam etmeleri b) bilişsel ve dil gelişimlerinin uygun olmaları c) bir uyum geçmişine sahip olmaları d) sosyal etkileşimlerde sosyal yeterliliklerini göstermeleri gibi ölçütlere sahip olmaları beklenmektedir (Gunning vd., 2019, s. 58).

Chan ve diğerlerine (2009) göre Akran Aracılı Müdahalelerin bazı olumsuz yönleri de bulunmaktadır (s. 877). Bunlar; tipik gelişen çocukların eğitici rolü üstlenmesi, OSB olan çocukların yetersiz olduğu alanların vurgulanmasına ve etiketlenmelerine sebep olabilmekte, eğitici akranlar OSB olan çocuklarla iletişim kurarken kendilerine verilen yönergeleri kaçırabilmekte, sınıftaki rutinlerin yeniden düzenlenmesini gerektirebilmektedir. Bu olumsuz yönlerin minumum seviyeye indirebilmek için çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak Akran Aracılı Müdahale türünün seçilmesi önemli görülmektedir. İlerleyen başlıkta Akran Aracılı Müdahalelerin sınıflandırılması açıklanmaktadır.

2.1.2. Akran aracılı müdahalelerin sınıflandırılması

Utley, Mortweeth ve Greenwood (1998, s. 3) Akran Aracılı Müdahaleleri; a) akran modelliği (peer modeling), b) akran öğretimi (peer tutoring), c) akran izlemeli öğretim (peer monitoring), d) akran ağı oluşturma (peer networking), e) gruba yönelik izlerlik (group oriented contingencies) ve f) akran başlatmalı öğretim (peer initiation training) olarak sınıflandırmaktadır (Akt. Özaydın, 2006, s. 53).

Akran modelliği, sosyal yeterliliğe sahip tipik gelişen akranların uygun davranışları sergileyerek OSB olan çocukların bu davranışları öğrenmelerine model olmalarıdır. Utley ve arkadaşlarına (1997) göre uygun davranışların öğretildiği video temelli öğretim de akran modelliği uygulamasını içermektedir (Akt. Zhang ve Wheeler, 2011, s. 64).

Akran öğretimi, tipik gelişen akranların öğretmen veya yetişkin kontrolünde OSB olan çocuklara sosyal beceriler kazandırmalarını amaçlar. Tipik gelişen ve OSB olan çocuklardan akran grupları oluşturulmakta ve tipik gelişen akranlar OSB olan çocukların sosyal ve akademik becerilerini desteklemektedirler (Özaydın, 2006, s. 53).

Akran izlemeli öğretim, çocukların birbirlerini denetleyerek birbirlerine olan sorumluluklarının gelişmesini sağlamaktadır (Zhang ve Wheeler, 2011, s. 64). Tipik gelişen akranlar OSB olan çocukların davranışlarını gözlemler ve olumlu davranış sergilediklerinde OSB olan çocukların davranışlarını pekiştirmektedirler (Tıkıroğlu, 2019, s. 10).

Akran ağları, OSB olan çocukları desteklemek amacıyla bir akran grubunun oluşturulmasını hedeflemektedir (McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014, s. 1700). Tipik gelişen akranlardan oluşturulan küçük akran ağları OSB olan çocuklarda görülen sosyal yetersizliklerin desteklenmesini sağlamaktadır (Kamps vd., 2015, s. 1810). Ayrıca akran ağları OSB olan çocukların tipik gelişen akranları tarafından daha iyi anlaşılmalarına ve desteklenmelerine fırsat sunmaktadır (DiSalvo ve Oswald, 2002, s. 201).

Gruba yönelik izlerlik, tipik gelişen akranlar ve OSB olan çocuklar ortak bir amaç doğrultusunda iş birliği yaparak birbirlerinin sosyal yönden desteklenmelerine katkı sağlamaktadır (Zhang ve Wheeler, 2011, s. 64). Tipik gelişen akranlar pekiştireç kazanmak için önceden belirlenen sosyal becerileri sergileme davranışı göstermekte ve OSB olan çocuklara da bu konuda yardım etmektedirler.

Akran başlatmalı öğretimde; tipik gelişen çocuklara, OSB olan akranlarının sosyal becerilerini destekleyecek davranışlar öğretilir. Ardından tipik gelişen akranlar OSB olan çocuklarla iletişim başlatırlar. Tipik gelişen akranlar tarafından OSB olan çocuklara sosyal becerilerini destekleyecek oyuna davet etme, oyuncak paylaşma veya bir oyun önerme gibi fırsatlar sunulur (Odom ve Strain, 1984, s. 547). OSB olan çocuklara sosyal ortamlarda kullanabilecekleri göz kontağı kurma, konuşma başlatma ve sürdürme, oyuna katılma gibi beceriler kazandırılmaktadır (Zhang ve Wheeler, 2011, s. 64). Akran başlatmalı öğretim farklı yetersizlikleri bulunan ve davranışsal problemleri olan çocuklarda başarılı olarak uygulanabilmektedir (Odom ve Strain, 1986, s. 68). Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların sosyal becerileri edinmelerinde akran başlatmalı öğretim kullanılmaktadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 257; Katz ve Girolametto, 2013, s. 133). Alan yazın incelendiğinde de yapılan meta-analiz çalışmalarında akran aracılı müdahalelerin OSB olan çocukların eğitiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Chan vd., 2009, s. 876; Chang ve Locke, 2016, s. 1; Odluyurt ve Orum-Çattık, 2019, s. 1057).

2.1.3. Akran aracılı müdahalelerin uygulanma süreci

Neitzel (2008), okul öncesi dönemde Akran Aracılı Müdahalelerin uygulanma sürecini eğitici akranların belirlenmesi, eğitici akranların eğitilmesi ve desteklenmesi, yapılandırılmış öğretim oturumlarının uygulanması, müdahalelerin sınıf ortamında uygulanması ve etkileşimlerin genişletilmesi olmak üzere beş aşamada incelemektedir (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 263-264). Bu aşamalar diğer paragraflarda ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Eğitici akranların belirlenmesi, Akran Aracılı Müdahalelerin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Akran Aracılı Müdahalelerin uygulanmasında OSB olan çocuklara sunulan becerilerin sistematik olarak öğretilmesinde görev alan tipik gelişen akranların seçimi önemli bir rol oynamaktadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 257). Eğitici akranların belirlenmesinde bazı ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütler; a) öğretmenin isteklerine uyum sağlayan, b) okula düzenli katılım gösteren, c) gelişim dönemine uygun oyun ve sosyal becerilere sahip olan, d) hedef çocuklarla sosyal geçmişi olmayan veya olumlu sosyal geçmişi olan, e) hedef çocukla aynı sınıfta eğitim alan, f) gönüllü olarak uygulamaya katılan tipik gelişim gösteren akranların seçilmesidir (Strain ve Odom, 1986, s. 546)

Akran Aracılı Müdahalelerde hedef çocuğun özelliklerine göre eğitici akranların sayısı değişebilir. Birden fazla eğitici akranla çalışılması, eğitici akranların sorumlulukları paylaşmalarını sağlamakta, motivasyonlarını artırmakta, hedef çocuklara daha fazla sosyal etkileşime girme fırsatı sağlamakta ve müdahalenin başarısını artırmaktadır (Pierce ve Schreibman, 1997, s. 216; Laushey ve Heflin, 2000, s. 191).

Eğitici akranların eğitilmesi ve desteklenmesi, iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada eğitici akranlara bireysel farklılıkları temel alan farklılıkları ve benzerlikleri fark edebilecekleri, empati yapabilecekleri, hedef çocukların davranışları ile bilgi edinebilecekleri duyarlılık eğitimi verilmektedir (Özaydın, 2006, s. 88; Tıkıroğlu ve Özen, 2020, s. 6). Duyarlılık eğitimleri eğitici akranların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak somut materyallerle desteklenerek eğitici akranlara sunulmaktadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 258).

İkinci aşamada hedef çocuğa göre belirlenen strateji doğrultusunda eğitici akranlara sosyal davranışlar kazandırılmaktadır (Goldstein, Schneider ve Thiemann, 2007, s. 184; Katz ve Girolametto, 2013, s. 134). Eğitici akranlara oyun etkinliklerinde ve sosyal etkileşimlerinde kullanabilecekleri; oyunu organize etme (oyunu başlatmak,

oyun önerisi sunmak, oyundaki rolleri arkadaşlarına dağıtmak), materyal paylaşma (hedef akrana etkinliğe uygun materyal teklif etmek, vermek), yardım etme (hedef çocuğun ihtiyaç duyduğu anlarda etkinliği tamamlamasına veya materyal kullanmasına yardım etmek), sözel ifadelerle veya jest ve mimiklerle övgüde bulunma gibi çeşitli davranışlar öğretilmektedir (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 258; Katz ve Girolametto, 2013, s. 134). Eğitici akranlar öğrendikleri davranışları hedef çocuk rolünü canlandıran yetişkinlere/araştırmacılara/öğretmenlere uygulamakta bu sayede müdahaleleri nasıl uygulamaları gerektiğini deneyimleyerek öğrenmektedir (Strain ve Odom, 1986, s. 546). Yetişkinler eğitici akranlara ipuçları sunarak ve dönütler vererek eğitici akranların davranışlarını pekiştirmektedir (Strain vd., 1994, s. 78-79). Özetle eğitici akranların eğitiminde öncelikle eğitici akranlara sosyal beceriler kazandırılmakta ardından eğitici akranlar kazandıkları becerileri yetişkinlerin hedef çocuk rolü üzerinden deneyimlemekte ve yetişkinlerden aldıkları dönütlerle eğitici akranların davranışları pekiştirilmektedir.

Yapılandırılmış öğretim oturumlarının yapılması, Akran Aracılı Müdahalelerin üçüncü aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada eğitici akranlara sunulan ipucu ve pekiştirmelerin azaltılarak eğitici akranların edindikleri becerileri bağımsız olarak uygulamaları amaçlanmaktadır. Öğretmen, eğitici akranların edindikleri becerileri hedef çocuklarla girecekleri etkileşimde kullanabilmeleri için yapılandırılmış öğretim oturumları oluşturmaktadır. Uygulama sırasında öğretmen eğitici akranlara ipucu vermekte ve pekiştirmeye devam etmekte uygulamanın sonunda da eğitici akranlar farklı bir ortama veya etkinliğe katılabilmektedir (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 258).

Müdahalelerin sınıf ortamında uygulanması, Akran Aracılı Müdahalelerin üçüncü aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada OSB olan çocukların edindikleri becerileri farklı ortamlarda genellemeleri amaçlanmaktadır. Müdahalelerin sınıf ortamında uygulanmasında sınıfın düzeni, etkinliklerde kullanılacak materyallerin seçimleri, sorumlu personeller ve pekiştirme kullanımı gibi özelliklere dikkat edilmektedir (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 259; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014 s. 1709).

Uygulanacak müdahalelerin sınıf gibi kapalı alanlarda yapılması eğitici akran ve hedef çocukların dikkatlerini toplamalarını sağlayarak etkileşime girme fırsatlarını artırmaktadır (Strain ve Odom, 1986, s. 546). Müdahalelerin sınıfın daha az sesli bir

bölümünde her gün ve yaklaşık aynı saatlerde uygulanması dikkat problemleri yaşayabilen OSB olan çocukların etkinliklere katılımlarını kolaylaştırmaktadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 259). Akran Aracılı Müdahalelerin planlı ve düzenli olarak uygulanması, müdahalelerin günlük akışta bir rutin haline gelmesini sağlayarak hem eğitici akranların hem de hedef çocukların daha doğal etkileşimler kurmasını sağlamaktadır.

Akran Aracılı Müdahalelerde kullanılacak materyallerin seçimi, eğitici akranlar ve hedef çocuklar arasındaki etkileşimin niteliğini etkilediği için önemli görülmektedir (Goldstein, Schneider ve Thiemann, 2007, s. 184; Strain ve Odom, 1986, s. 545). Müdahalelerde kullanılacak materyallerin; etkinliklere göre, eğitici akran ile hedef çocuğun etkileşime girmesine olanak sağlayacak şekilde, normal koşullarda sınıfta bulunmamasına dikkat edilerek seçilmesi önerilmektedir (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 259).

Akran Aracılı Müdahalelerdeki önemli etkenlerden biri de süreçte yer alan yetişkinlerin belirlenmesidir. Öğretim etkinlikleri sırasında sınıfta bir öğretmenin/yetişkinin bulunması, müdahalelerin yürütülmesi açısından önemli olmakla birlikte öğretmenin/yetişkinin görevleri akranları eğitmek, öğrenme etkinliklerinin uygulanmasından sorumlu olmak ve çocukların gelişimlerini gözlemlemek olarak sıralanmaktadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 259).

Akran Aracılı Müdahalelerde yetişkinler, eğitici akranlara açık bir şekilde sözlü yönergeler sunarak, sözlü yönergeleri ayrıntılandırıp tekrar sunarak yönlendirmeler yapmakta, resimli ipuçları veya jest ve mimikler kullanarak ipuçları sunmaktadır (Goldstein, Schneider ve Thiemann, 2007, s. 184). Yetişkinler zamanla pekiştirmeleri ve ipuçlarını azaltarak eğitici akranların becerilerini daha yetkin olarak kullanmalarını ve hedef çocuklarla nitelikli etkileşimler gerçekleştirmelerini sağlamaktadır.

Etkileşimlerin genişletilmesi, Akran Aracılı Müdahalelerin son aşamasıdır. Son aşamada çocukların edindikleri becerileri oyunlar, teneffüsler ve yemek zamanı gibi farklı ortamlarda ve etkinliklerde genellemeleri amaçlanmaktadır (Katz ve Girolametto, 2013, s. 134; Tıkıroğlu ve Özen, 2020, s. 11). Bu sayede hedef çocuklar farklı etkileşimlere girerek sosyal becerilerini genişletmekte ve kalıcı öğrenmeler kazanmaktadır.

2.2. Alanyazın Taraması

Akran Aracılı Müdahalelerin, çocukların gelişimleri için kritik bir yere sahip olan okul öncesi dönemde uygulanması önemli görülmektedir (Hemmeter, 2000, s. 60; Trembath vd., 2009, s. 174). Akran Aracılı Müdahale çeşitlerinden biri olan akran başlatmalı öğretim, tipik gelişen akranlara sosyal etkileşim davranışlarını öğreterek yetersizliği olan çocuklar ve tipik gelişen akranlar arasındaki sosyal etkileşimi arttırmaktadır (Strain ve Odom, 1986, 549, Odom ve Watts, 1991, s. 38). Bu bölümde ulusal ve uluslararası alanyazında okul öncesi dönemde Akran Aracılı Müdahalelerle gerçekleştirilmiş araştırmalar geçmişten günümüze doğru ayrıntılı olarak ele alınmış ve tabloda özetlenmiştir. Tablo 1.2. incelendiğinde OSB olan çocuklarla çalışılan Akran Aracılı Müdahaleleri temel alan çalışmaların 1980'li yıllar ve sonrasında yapıldığı görülmektedir.

Goldstein ve Wickstrom'un (1986) araştırması okul öncesi eğitim kurumlarında Akran Aracılı Müdahalelerin sistematik olarak uygulandığı ilk çalışmalardan biridir. Araştırma 3-4 yaş arasındaki gecikmiş dil problemleri olan üç çocuk ve iki tipik gelişim gösteren akranları tarafından gerçekleştirilmiştir. Tipik gelişim gösteren akranları tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalelerin, gecikmiş dil problemleri olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşimlerine olan etkililiği araştırılmıştır. Tipik gelişim gösteren akranlara a) dikkat çekme, b) göz teması kurma, c) oyun başlatma, d) hedef çocukların kullandıkları cümleleri tekrarlayarak genişletmek gibi davranışlar öğretilmiştir. Uygulama aşamasında eğitici akranlar öğrendikleri davranışları ve öğretmenin verdiği ipuçlarını kullanarak hedef çocuklara uygulamışlardır. Araştırmada Akran Aracılı Müdahalenin uygulanması, öğretmenin ipucu ve pekiştireç kullanmasının eğitici akranların sosyal etkileşimlerini ve hedef çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Goldstein ve diğerleri (1992) tarafından yapılan araştırmada Akran Aracılı Müdahalelerden akran başlatmalı öğretimin OSB olan çocukların sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmaya beş hedef akran on eğitici akran olmak üzere 15 çocuk katılmıştır. Beş çocuktan birisi hariç diğerleri OSB tanısı almış çocuklardır. Akranların eğitiminde a) hedef çocuğun dikkatini çekme, b) hedef çocuğun adını söyleme, c) hedef çocuk yanıt vermezse hedef çocuğun adını tekrar söyleme ve gerekirse omzuna dokunarak adını tekrarlama, d) devam eden etkinlikler hakkında konuşma ve hedef çocuğu izleme, e) iletişimi devam ettirme olmak üzere altı davranışa

odaklanılmıştır. Uygulama aşamasındaki her oyun oturumunda bir etkinlik düzenlenmiş ve 5 dakika boyunca OSB olan çocuk ve iki tipik gelişen akranı gözlemlenmiştir. Araştırmada oyun etkinlikleri; sanat etkinliklerinden, ince motor becerileri geliştiren (kamyonlar, araçlar), sosyal gelişimi destekleyen (oyuncak bebekler, evcilik malzemeleri) ve kaba motor becerileri destekleyen (top oynama) etkinliklerden oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri oyun etkinliğinden önce çocuklara takılan mikrofon ile ses kaydı, sınıfa takılan kamera ile video kaydı alınmış ayrıca gözlemci tarafından doğrudan gözlem notları alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda akran başlatmalı öğretimin OSB olan beş çocuktan dördünün sosyal etkileşimlerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Laushey ve Heflin (2000) araştırmalarında okul öncesi dönemde Akran Arkadaşı yaklaşımının OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerine etkisini incelemiştir. Katılımcılar OSB olan iki çocuk ve tipik gelişen akranlarından oluşmuştur. Akran Arkadaşı sisteminde öncelikle öğretmen çocuklarla bireysel benzerlikler ve farklılıklar hakkında konuşarak çocukların kendilerinden farklı kişilerle de arkadaşlık edebileceklerini anlatmıştır. Çocukların farklı arkadaşlarla oynamaları için her gün çocuklar farklı bir arkadaşla eşleştirilmiştir. Serbest oyun etkinliği boyunca çocuklar akranlarıyla oyun oynamıştır. Etkinlik esnasında çocuklara arkadaşlarının yanlarında kalmaları, onlarla oynamaları ve konuşmaları gerektiği anlatılmıştır. Araştırmada çocuklara a) bir nesne sorma ve cevaba göre cevap verme, b) arkadaşlarının dikkatini çekme, c) sırasını bekleme, d) kendisiyle konuşan birsine bakma olmak üzere dört sosyal beceri kazandırılmıştır. Araştırmanın verileri 10 dakikalık oyun etkinlikleri sırasında gözlemci tarafından olay kaydı tekniği ile toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde Akran Arkadaşı sistemi ile tipik gelişen akranların OSB olan çocuklarla yakından iletişim kurması OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerini artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak sınıftaki tüm çocukların eğitici akran olması OSB olan çocuklar için beceri çeşitliliği sağlamıştır. Araştırmanın bulguları hedef çocuklardan birinin edindiği sosyal etkileşim davranışlarını farklı bir sınıfta genelleyebildiğini gösterse de sosyal geçerlikle ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam (2007), Arkadaş Becerileri Paketi'nin OSB olan bir çocuk ve tipik gelişen akranlarının sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Okul öncesi eğitimi alan dört yaşındaki OSB olan bir çocuk ve tipik

gelişen altı sınıf akranı çalışmanın katılımcılarıdır. Araştırmada her biri OSB olan çocuk ve iki akranından oluşacak üç oyun grubu oluşturulmuştur. Gruplar haftada üç gün 10 dakika deneysel oturumlara katılmıştır. Araştırmada kullanılan etkinlikler daha önce yapılmış araştırmalarda önerilen ve çocuklarda ilgi uyandıran etkinliklerden seçilmiştir. Araştırmada OSB olan çocuğa ve tipik gelişen akranlarına a) materyal paylaşma ve talep etme, b) diğer çocuklara öneriler sunma, c) sosyal etkileşim başlatma ve yanıtlama, d) sohbetlere katılma, iltifat ve yardım etme gibi sosyal beceriler kazandırılmaya odaklanılmıştır. Akran eğitimi üç aşamada meydana gelmiştir. Bunlar; 1) öğretmen beceriyi tanıtır ve model olarak gösterir, 2) tipik gelişen akranlar beceriyi birbirlerine uygulayarak deneyimler ve 3) sosyal etkileşim başlatarak hedef beceriyi OSB olan çocuğa öğretir. Tipik gelişen akranlara, sosyal etkileşim boyunca OSB olan çocukla kalmaları, onunla iletişim kurarak oynamaya devam etmelerini temel alan 'Kal, oyna ve konuş' stratejisi öğretilmiştir. Deneysel oturumlarda kısmi aralıklı zaman örnekleme sistemleri ile veri toplanmış ve kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmen, tipik gelişen akranlar için OSB olan çocuklarla etkileşimleri sırasında ipucu sunucu ve pekiştirici görsel kartlar kullanmıştır. Akran Aracılı Müdahale ve görsel ipucu kartları ile OSB olan çocuğun tipik gelişen akranlarından daha fazla sosyal etkileşim başlattığı ve bu etkileşimleri izleme oturumlarında da devam ettirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmaya ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner (2008) araştırmalarında, tipik gelişen akranların eğitici akran olarak Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programını (ABGP) uygulamasının özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşim becerilerine etkisini incelemişlerdir. Katılımcılar OSB, zihin yetersizliği, gelişimsel dil geriliği ve DEHB tanısı almış dört hedef çocuk ve tipik gelişim gösteren on üç eğitici akrandan oluşmuştur. Eğitici akranların bazıları doğrudan hedef çocuktan sorumlu olurken bazı akranlar kişiler arası genelleme verilerini elde etmek için görevlendirilmiştir. Eğitici akranlara "Duyarlılık eğitimi" ve "Arkadaşlık Becerileri Eğitimi" olmak üzere iki aşamada eğitim verilmiştir. Duyarlılık eğitimi 30 dakikalık iki oturumda gerçeklemiş ve eğitici akranlara video izlettirilip ardından videodaki davranışların hedef akranlarla ilişkilendirilerek tartışılması sağlanmıştır. Arkadaşlık becerileri eğitimi 20 dakikalık beş oturumda gerçekleştirilmiştir. Eğitici akranlara a) yakın olma, b) dikkatini çekme, c) konuşmayı ve oyunu başlatma, d) konuşmayı ve oyunu sürdürme, e) yakınlığı korumak olmak üzere beş başlıkta arkadaşlık becerileri eğitimi verilmiştir. Eğitici akranlara

arkadaşlık becerilerinin neler olduğu, sınıfta bu becerileri hedef çocuklara nasıl uygulayacakları öğretilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi evresinde eğitici akranların arkadaşlık becerileri basamaklarını özerk olarak uygulayabilmelerinden sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulamalar kaynaştırma sınıflarında ve serbest zaman etkinliğinde gerçekleşmiştir. Araştırmada eğitici çocuklara unuttukları becerileri hatırlatması amacıyla ipucu kartları ve posterler kullanılmıştır. Uygulamalar kamera kaydına alınmış ardından Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi hazırlanarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın etkililik verileri serbest oyun etkinliğinde hedef çocukların akranlarıyla olan sosyal etkileşim davranışları 10 dakika gözlem ve olay kaydı tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitici akranların ABGP'yi hedef çocuklara güvenilir bir şekilde uygulayabildikleri, hedef çocukların tipik gelişen akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşime girdikleri ve arkadaşlık becerilerini diğer haftalarda da tipik gelişen akranlarına genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmış ancak çalışmada sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Katz ve Girolametto (2013) araştırmalarında, Akran Aracılı Müdahalelerin OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerine olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya OSB olan üç çocuk ve altı tipik gelişen akranı katılmıştır. Araştırmada denekler arası eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle bir dil ve konuşma terapisti ve üç okul öncesi öğretmeni araştırmanın yazarları tarafından eğitilmiş ardından eğitmenler tipik gelişen akranlara ve OSB olan çocuklara sosyal beceri eğitimi uygulamıştır. Uygulama aşaması bir ay boyunca haftada üç kez 20 dakikalık on iki oyun oturumundan oluşturulmuştur. Temel veriler OSB olan çocuk ve iki akranının katıldığı 10 dakika bloklarla 10 dakika oyun hamuru ile oynadıkları iki oyunda toplanmıştır. OSB olan çocuklara uygulamadan dört ve beş hafta sonra da izleme testi yapılmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik verileri biri öğretmenlerin diğeri ise meslek dışından bağımsız bir gözlemcinin öznel değerlendirmesi yoluyla toplanmıştır. Veriler incelendiğinde Akran Aracılı Müdahalenin OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarıyla olan etkileşimlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Müdahale ile OSB olan çocuğun tipik gelişen akranlarıyla oyun sırasında daha uzun etkileşimler kurduğu ve müdahaleden sonra da bu etkileşimleri devam ettirdiği görülmüştür. Araştırmanın, sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde sosyal açıdan geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tıkıroğlu (2019) doktora tezinde OSB olan çocuklara sosyal etkileşim becerileri kazandırılması için hazırlanan "Akran Eğitim Paketi"nin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya 5-6 yaşları arasında olan altı tipik gelişim gösteren akran ve üç OSB olan çocuk katılmıştır. Araştırmada katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Akran Eğitim Paketi, OSB olan çocukların tipik gelişen akranları ile sosyal etkileşimlerini artırmak üzere altı davranıştan oluşturulmuştur. Bunlar; a) hedef çocuğu oyuna davet etme, b) hedef çocuğa kısa ve anlaşılır yönergeler verme, c) hedef çocuğa oyun araç-gereçleri arasından seçim fırsatı sunma, d) hedef çocuğun oyun davranışına model olma, e) hedef çocuğa karşılıklı sıra alma fırsatı sunma, f) hedef çocuğu pekiştirme davranışlarıdır. Araştırmada öncelikle tipik gelişim gösteren akranlara farkındalık etkinlikleri düzenlenmiş sonrasında sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Eğitici akranlara video izleme, oyun oynama ve hikaye okuma gibi çeşitli etkinlikler aracılığıyla farkındalık eğitimleri düzenlenmiştir. Sosyal beceri eğitimi, eğitici akranlara öğretilecek her beceri için çizgi film, resimli hikaye kitapları ve rol oynama tekniği kullanılan 25-30 dakikalık oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Müdahale aşamasında eğitici akranlar hedef çocuklarla oyun etkinliklerinde bir araya gelerek hedef çocuklara sosyal etkileşim becerileri kazandırmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, eğitici akranların Akran Eğitim Paketi'ni güvenilir bir şekilde uygulayabildiği; hedef çocukların da sosyal etkileşim becerilerini edindikleri ve sosyal becerileri farklı akranlara da genelleyebildikleri ve müdahalenin sosyal açıdan geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde altı çalışmadan beşinde Akran Aracılı Müdahalenin tüm katılımcılar üzerinde etkili olduğu bir çalışmada ise beş çocuktan dördünde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmalar sosyal geçerlik yönünden analiz edildiğinde ise sadece iki çalışmada sistematik olarak sosyal geçerlik verisi toplandığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle okul öncesi dönemde tipik gelişen akranlar tarafından OSB olan çocuklara uygulanacak Akran Aracılı Müdahale çalışmalarına halen ihtiyaç duyulduğu çıkarımı yapılabilir.

Tablo 2.1. *Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerini temel alan akran aracılı müdahale çalışmaları*

Kaynak	Katılımcı sayısı	Katılımcıların yaşı	Araştırmanın modeli	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Akranların eğitimi	Uygulanan akran aracılı müdahale	Araştırmanın sonucu
Goldstein vd., 1992	OSB olan 5 hedef çocuk; 10 Akran	2-7 Yaş	ABCB Tersine Çevirme Yöntemi	Sosyal Etkileşim Becerileri	Akran Başlatmalı Öğretim	Sözlü açıklama, görsel ipuçları, rol oynama ve pekiştirme	Eğitici akranlar; sanat, ince motor, kaba motor ve sosyodramatik oyun etkinliklerinden birini başlatıp hedef çocuklarla etkileşime girerek onlara sosyal etkileşim becerileri kazandırmayı hedefler.	Akran Başlatmalı Öğretim aracılığı ile OSB olan beş çocuktan dördünün sosyal etkileşim becerilerini artmıştır.
Laushey ve Heflin, 2000	OSB olan 2 hedef çocuk; Sınıftaki Tüm Akranlar	5 Yaş	ABAB Tersine Çevirme Yöntemi	Sosyal Etkileşim Becerileri	Akran Arkadaşı Yaklaşımı	Sözlü açıklama, görsel ipuçları ve sürekli geri bildirim	Serbest zaman oyun etkinliklerinde birlikte kaldılar, birlikte oynadılar ve birbirleriyle konuştular	Akran Arkadaşı yaklaşımı ile OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerini artırmıştır.
Kohler vd., 2007	OSB olan 1 hedef çocuk; 6 Akran	4 Yaş	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Sosyal Etkileşim Becerileri	Arkadaşlık becerileri paketi	Sözlü açıklama, model olma, görsel ipuçları, rol oynama ve pekiştirme	Eğitici akranlar oyun etkinliklerinde hedef çocukların yanlarında kaldılar, onlarla oynadılar ve konuştular.	Arkadaşlık Becerileri Paketi, OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarından daha fazla sosyal etkileşim başlatmasını sağlamıştır.

Tablo 2.1. (Devam) *Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerini temel alan akran aracılı müdahale çalışmaları*

Kaynak	Katılımcı sayısı	Katılımcıların yaşı	Araştırmanın modeli	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Akranların eğitimi	Uygulanan akran aracılı müdahale	Araştırmanın sonucu
Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008	OSB, zihin yetersizliği, gelişimsel dil geriliği ve DEHB olan 4 hedef çocuk; 13 Akran	4-6 Yaş	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Sosyal Etkileşim Becerileri	Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı	Duyarlılık eğitimi ve sözlü açıklama, model olma, rol oynama ve görsel ipuçları ile arkadaşlık becerileri öğretimi yapılmıştır.	Serbest zaman oyun etkinliklerinde birlikte kaldılar, birlikte oynadılar ve birbirleriyle konuştular	ABGP hedef çocukların akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşime girmesini sağlamıştır.
Katz ve Girolametto, 2013	3 Hedef çocuk 6 Akran	4-5 Yaş	Katılımcılar arası eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli	Sosyal Etkileşim Becerileri	Akran Aracılı Müdahale	Eğitici akranlar kılavuz kitap, görsel ipuçları, geri bildirim ve rol oynama teknikleri kullanılarak eğitilmiştir.	Eğitici akranlar oyun etkinliklerinde hedef çocukların yanlarında kaldılar, onlarla oynadılar ve konuştular.	Akran Aracılı Müdahale hedef çocukların akranları ile daha çok ve uzun süre etkileşime girmesini sağlamıştır.
Tıkıroğlu. 2019	3 OSB olan Hedef çocuk 6 Akran	5-6 Yaş	Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	Sosyal Etkileşim Becerileri	Akran Eğitim Paketi	Eğitici akranlar; video izleme, oyun oynama ve hikaye okuma gibi çeşitli etkinlikler ve rol oynama yöntemleri kullanılarak eğitilmiştir.	Eğitici akranlar oyun etkinliklerinde hedef çocukların yanlarında kaldılar, onlarla oynadılar ve konuştular.	Akran Eğitim Paket'i güvenilir bir şekilde uygulanabilir olduğu hem eğitici hem hedef akranların sosyal etkileşim becerilerini artırmıştır.

2.3. Araştırma Gereksinimi

Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitim ortamları, OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında farklı öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağlamaktadır. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi aracılığı ile OSB olan çocuklar sosyal etkinliklere daha fazla katılım göstermekte bu durum da OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarıyla olan arkadaşlık ilişkilerini desteklemektedir (Orsmond vd., 2004, s. 254). Ek olarak bu dönem, farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların akranları ile birlikte eğitim alması, öğrendiklerini uygulaması ve onlara farklı öğrenme fırsatları sunması açısından önemli bir bağlam sağlamaktadır (Guralnick vd., 2007, s. 65; Gupta ve Henninger, 2014, s. 35). OSB olan çocukların tipik gelişen akranları ile birlikte eğitim alacakları kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarının sayısı giderek artmasına karşın çocukların gelişimleri için kritik olan okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarında gerçekleştirilmiş Akran Aracılı Müdahalelerin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Kohler vd., 2007; Petursdottir vd. 2007; Owen-DeSchryver vd., 2008; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Mason vd., 2014; Kamps vd., 2015; Tıkıroğlu, 2019).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sınırlı sosyal etkileşim davranışları okul ortamlarında akranlarıyla etkileşim kurmalarını zorlaştırmaktadır (Bauminger, Solomon ve Rogers, 2010, s. 752). Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların sınırlı sayıda akran etkileşimine girdikleri görüşünü destekler niteliktedir (Bauminger ve Kasari, 2000, s. 453; Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007, s. 239; Kasari vd., 2011, s. 541). OSB olan çocukların sadece kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında bulunmaları sosyal etkileşim becerileri edinmelerinde yeterli olmamaktadır (Hunt ve Goetz, 1997, s. 26). OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerinin desteklendiği eğitim müdahalelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Orsmond vd., 2004, s. 254). OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri de Akran Aracılı Müdahalelerdir (Gunning vd., 2019, s. 57; Steinbrenner vd., 2020, s. 49). Akran Aracılı Müdahaleler tipik gelişen akranların OSB olan çocuklarla olumlu sosyal etkileşimler kurabilmeleri için sistematik olarak eğitilmelerini hedeflemektedir (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 256). Akran Aracılı Müdahalenin amacı kadar müdahalenin sonuçları da önemlidir. Eğitici akranlar tarafından müdahalenin güvenilir bir biçimde uygulandığı, OSB olan çocukların kazandıkları becerilerin kalıcılı olduğu ve bu becerileri başka akranlarına genelleyebildikleri Akran Aracılı Müdahale çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır.

Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların, sosyal etkileşim davranışlarını edinmelerinde ve bu davranışları başarılı bir şekilde uygulayabilmelerinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan öğretmenlerin de önemli bir etkisi bulunmaktadır (Yıldız, 2018, s. 1277). Alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında OSB olan çocuklara sosyal etkileşim becerileri kazandırılırken öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu, genellikle sistematik müdahaleler kullanmayı tercih etmediği belirtilmektedir (Sazak-Pınar, 2014, s. 1284; Knight vd., 2019, s. 11; Acar vd., 2023, s. 661). Bu durumun nedenleri arasında müfredatta sosyal gelişim alanına yeteri kadar yer verilmediği, öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında sınırlı bilgi düzeyine sahip olduğu ve bu uygulamalara ilişkin kaynaklara erişim konusunda sorun yaşadıkları ifade edilmektedir (Sazak-Pınar, 2014, s. 1284; Knight vd., 2019, s. 11; Acar vd., 2023, s. 661). Bu nedenle kuşkusuz okul öncesi dönem kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında çalışan öğretmenlerin farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin artırılması ve öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi sunma yeterliliklerinin desteklenmesi gerekliliği kapsamlı araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulan bir çalışma alanıdır. Bu konuda öğretmenlerin doğrudan desteklenmesinin yanı sıra sınıfında doğrudan kendi öğrencileriyle yapılan çalışmaları gözlemesi de onları desteklemenin bir başka yoludur. Bu nedenle sistematik olarak uygulanan Akran Aracılı Müdahalelerin doğrudan sınıf ortamlarında OSB olan çocukların sosyal etkileşim davranışlarına olan etkisinin araştırıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi dönemde tipik gelişen akranların ve OSB olan çocukların bilişsel gelişimleri diğer eğitim kademelerine kıyasla nispeten birbirine daha yakındır (Rotheram, 2005, s. 38). Okul öncesi dönemde tipik gelişen akranlar kendilerini yeni keşfetmekte dolayısıyla tipik gelişen akranların arkadaşlık kriterleri tam anlamıyla şekillenmemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem tipik gelişen akranlarla OSB olan çocukların arkadaşlık ilişkileri geliştirmeleri için önemli bir dönemdir. Çocuklar büyüdükçe kendilerini daha iyi tanımakta arkadaşlık ölçütleri daha da spesifikleşmektedir. Alanyazında OSB olan çocukların ileri yaşlarda daha az arkadaşlık ilişkileri kurduklarını destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Orsmond vd., 2004, s. 253; Rotheram, 2005, s. 40). Bu nedenlerden dolayı Akran Aracılı Müdahalelerin okul öncesi dönemde uygulandığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar kendilerini akranlarının onları gördüklerinden daha sosyal görmekte fakat tipik gelişen akranları tarafından arkadaşlık ilişkilerinde daha az karşılık bulmaktadır (Chamberlain vd., 2007, s. 239). Bu nedenle bu çalışmada tipik gelişen akranlara OSB olan çocuklarla nasıl etkileşim kuracakları ve iletişim başlatacakları öğretilerek OSB olan çocuklar ve tipik gelişen akranları arasındaki arkadaşlık ilişkisinin

geliştirilebilme potansiyeline odaklanılmaktadır. Tipik gelişen akranlara farkındalık etkinlikleri uygulandığında ve sosyal beceri kazanımları sağlandığında tipik gelişen akranların OSB olan çocuklara karşı olan beklentileri değişmekte OSB olan çocuklarla etkileşim başlatma ve sürdürme çabaları artmaktadır (DiSalvo ve Oswald, 2002, s. 202). Bu noktada tipik gelişen akranların "eğitici akran" olarak yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ulusal alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde yapılmış birkaç çalışma (örn., Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008, s. 18; Tıkıroğlu, 2019, s. 39) bulunmaktadır. Ulusal alanyazındaki bu sınırlılığın giderilmesi için OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin uygulandığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Akran Aracılı Müdahalelerle ilgili araştırmaların çok azının (örn., Takezawa 2004, s. 3; Özaydın, 2006, s. 72; Tıkıroğlu, 2019 s. 31) okul öncesi eğitim ortamlarında ve okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın okul öncesi eğitim ortamlarında ve okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilecek olması yönüyle hem ulusal ve hem de uluslararası alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Son olarak, alanyazında Akran Aracılı Müdahalelerin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde müdahalenin sosyal geçerlik verilerinin önemli olduğu görülmekte fakat alanyazında sosyal geçerlik verileri toplanan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle Akran Aracılı Müdahalelerin kullanıldığı ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla belirtilen gereksinimler doğrultusunda bu çalışmada tipik gelişen akranlara farkındalık çalışmaları uygulandıktan ve sosyal beceri kazanımı gerçekleştirildikten sonra tipik gelişen akranlarla OSB olan çocukların etkileşime girecekleri fırsatlar sunularak Akran Aracılı Müdahalenin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisi incelenmeye karar verilmiştir.

2.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki genel amacı bulunmaktadır. İlk amacı, tipik gelişen akranlar için hazırlanan farkındalık etkinlikleri ve sosyal beceri öğretim programının tipik gelişen akranların sosyal etkileşim davranışlarını artırmaya yönelik etkisinin belirlenmesidir. İkinci ise tipik gelişen akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalelerin OSB olan çocukların arkadaşlık ilişkilerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Tipik gelişen çocukların OSB olan akranlarının sosyal etkileşim davranışlarını artırmada uygulanan Akran Aracılı Müdahale etkili mi?

2. OSB olan çocuklara tipik gelişen akranları tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahale, OSB olan çocukların hedeflenen sosyal beceriyi edinmelerinde etkili midir?

3. OSB olan çocuklar hedeflenen sosyal beceriyi edinebilirlerse, edinecekleri davranışları 1, 2, ve 4 hafta sonra sürdürebilirler mi?

4. OSB olan çocuklara Akran Aracılı Müdahale ile kazandırılan sosyal etkileşim davranışlarını OSB olan çocuklar farklı tipik gelişen akranlarına genelleyebilirler mi?

5. Araştırma sonunda tipik gelişen akranların ve öğretmenlerinin Akran Aracılı Müdahalenin sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2.5. Araştırmanın Önemi

Sosyal yeterlilik, bireyin toplum içinde nitelikli bir yaşam sürmesi için gerekli olan temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Sosyal yeterlilik bireyin kişilik özellikleri, tercihleri, sosyal beceri dağarcığı, içinde bulunduğu psikolojik durum, bilişsel özellikleri, tercihleri toplumsal normlar gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir (Ardıç ve Tunçel, 2021, s. 208). Tanımdan yola çıkarak sosyal yeterliliğin bireylerin arkadaşlık ilişkileri kurması ve bu ilişkileri sürdürmesi, akranları tarafından kabul görmesi, duyguları anlaması, bu duyguları ifade etmesi, olumlu-olumsuz duygularla baş etmesi gibi sosyal ve duygusal becerilerin bir bütünü olduğu söylenebilir. Tanım ve örneklerden de anlaşıldığı üzere sosyal yeterlik uyumsal davranışlar, sosyal beceriler ve akran kabulü olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (Gresham, 1986; Ergenekon, 2018). Bunlardan akran kabulü, uyumsal ve sosyal becerilerin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla OSB olan çocuklar söz konusu olduğunda sosyal becerilerdeki sınırlılıklar ya da yetersizlikler bu çocukların tanılanmasında en ayırt edici ölçütlerden biri olarak kabul edilmektedir (APA, 2013). Bu nedenle OSB olan çocukların sosyal becerilerde sergilemiş oldukları yetersizlikler, çok küçük yaşlarda fark edilmekte ve bu sosyal alanda yaşanan yetersizlikler diğer gelişim alanlarında da sınırlılıklara yol açmaktadır (Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006; Matson ve Wilkins, 2007; White, Ollendick ve Bray, 2011). Yaşanan bu sosyal beceri yetersizlikleri onların sosyal etkileşimden ve arkadaşlık ilişkilerinden uzak kalmasına neden olduğu ve bu durumun onların yalnızlaşmasına ve sosyal açıdan izole olmalarına yol açtığı alanyazında vurgulanmaktadır (Bauminger vd., 2003; Locke vd., 2010; Ardıç ve Tunçel, 2021 s. 211). Söz konusu sosyal beceriler ve sosyal yeterlilik arasındaki bu ilişki dikkate alındığında, OSB olan çocukların bu temel yetersizliklerinin üstesinden gelmek için küçük yaşlarda sosyal beceri öğretiminin tipik gelişen akranlar tarafından yapılmasının kritik derecede önemli olduğu söylenebilir.

Küçük yaşlarda tipik gelişen akranların ve OSB olan çocukların bilişsel gelişimlerinin nispeten birbirine daha yakın olması ve bu yaşlarda tipik gelişen akranların arkadaşlık ölçütlerinin tam anlamıyla şekillenmemiş olması (Rotheram-Fuller, 2005, s. 38), OSB olan çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilmeleri için okul öncesi dönemi önemli kılmaktadır. Bu eğitim ortamları OSB olan çocuklar açısından değerlendirildiğinde, bu ortamların çocukların sosyalleşebilmesi için önemli eğitim fırsatları sağladığı alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir (örn., Gardner vd., 2014; Mason vd., 2014; Hochman vd., 2015; Kamps vd., 2015). Ayrıca OSB olan çocukların ileri yaşlarda daha az arkadaşlık ilişkileri kurduklarını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Orsmond vd., 2004, s. 253; Rotheram-Fuller, 2005, s. 40). Yapılandırılmış ortamlarda yetişkinler tarafından sunulan sosyal beceri eğitimine kıyasla doğal ortamlarda akranlar tarafından sunulan desteklerin bu sosyal beceriler üzerinde daha olumlu eğitsel kazanımlarla sonuçlanacağı belirtilmektedir (Tıkıroğlu, 2019, s. 92). Bu nedenle okul öncesi dönemdeki eğitim kurumları OSB olan çocukların sosyal gelişimleri alanında son derece önemli kazanımlar elde etmesi için kritik bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışma OSB olan çocukların akranlarıyla arkadaşlık becerileri kurarak sosyalleşebilmeleri ve akranları tarafından kabul görmeleri için söz konusu değerli fırsatın bir eğitim olanağı olarak kullanılması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Akran Aracılı Müdahaleler okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında eğitim akışını bozmadan, çocukların eğitimlerini aksatmadan doğal öğrenme fırsatları ile uygulanabilmektedir. Okul öncesi dönem günlük eğitim akışında çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını desteklemek için bir zaman belirlemiştir. Ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı da hem akran eğitimini desteklemekte hem de OSB olan çocukların eğitim süreçlerinde akran desteğinin önemini vurgulamaktadır (MEB, 2013, s. 99). Tipik gelişen akranların eğitici akran olarak yetiştirilmesi, sınıflarındaki diğer çocuklara da OSB olan çocuklarla nasıl iletişim ve etkileşim kuracakları konusunda onlara olumlu rol model olması açısından önemlidir. Dolayısıyla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı şekilde bu ortamlarda yürütülebilmesi için okul öncesi eğitim programının özel gereksinimli çocuklara uygun hale getirilmesi ve bu süreçte akran desteğinin sağlanması oldukça önemlidir. Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla Akran Aracılı Müdahalelerin uygulanacak olması açısından planlanan araştırmanın uluslararası alanyazındaki mevcut araştırma bulgularını genişletmesi, özellikle ulusal alanyazındaki sınırlılığı gidermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Akran Aracılı Müdahalelerin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde tipik gelişen akranların yetiştirilmesinde çocuklara farkındalık çalışmalarının sunulduğu çok az araştırma (örn., Özaydın, 2006, s. 87; Tıkıroğlu, 2019, s. 51) bulunmaktadır. Farkındalık çalışmaları ile tipik gelişen akranların bireysel farklılıklarla ilgili empatik bakış açısı kazanmalarının OSB olan çocuklarla girecekleri sosyal etkileşimlere olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada sadece eğitici akranlara değil sınıftaki tüm tipik gelişen çocuklara farkındalık çalışmaları uygulanmıştır. Bu sayede hem diğer tipik gelişen akranlar OSB olan çocuklara karşı olumlu bir tutum sergileyebilecek hem de OSB olan çocukların akranlarıyla girecekleri sosyal etkileşim fırsatlarının artacağı düşünülmektedir. Bu durum aynı zamanda OSB olan çocukların edinecekleri sosyal etkileşim davranışlarını genellemelerinde de önemli rol oynayacaktır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, genel süreç, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını tipik gelişen akranlar ve OSB olan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında OSB olan çocuklar "hedef çocuklar" olarak isimlendirilirken, hedef çocukların sınıflarında bulunan tipik gelişen akranları "eğitici akranlar" olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları belirlenmeden önce etik kurallara uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (EK-1). Ardından Etik Kurul Karar Belgesi ile 5 yaş hafif düzey OSB olan çocukların eğitim aldığı okullar ziyaret edilmiştir. Araştırmanın yürütüleceği okullar için MEB'den araştırma izni alınmıştır (EK-2). Bu araştırmaya Ankara ilinde bulunan okul öncesi kurumlarında eğitimine devam eden beş OSB olan çocuk ve on tipik gelişen akranları katılmış; ancak üç OSB olan çocuk ve altı tipik gelişen akrandan deneysel veri toplanmıştır. İzleyen bölümde katılımcılar ayrıntılı şekilde sırayla açıklanmıştır.

3.1.1. OSB olan çocuklar (Hedef çocuklar)

Bu araştırma, hafif düzey OSB tanısı almış ikisi bağımsız bir anaokulunda ve ikisi anasınıfında eğitimine devam eden dört çocuk ile yürütülmeye başlanmış ancak üç çocukla ile araştırma tamamlanmıştır. Araştırmaya dahil olabilmeleri için hedef çocukların bazı özelliklere sahip olması beklenmiştir. Araştırmacı, hedef çocukların bu özelliklere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla; (i) okul öncesi öğretmenleriyle bire-bir görüşmeler, (ii) sınıf ortamında doğrudan gözlemler ve (iii) değerlendirmeler yapmıştır. Katılımcıları belirleme sürecinde öncelikle çocukların öğretmenlerine araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş hem çocukların hem de araştırmacının hakları ve sorumluluklarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bilgilendirmenin ardından okul öncesi öğretmenlerinden sınıflarında yer alan OSB olan çocukların özelliklerini, Hedef Çocukların Belirlenmesi İçin Öğretmen Formu'nu (EK-4) kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Görüşmenin ardından çocuklar sınıflarında serbest oyun etkinlikleri sırasında en az iki kez gözlemlenmiş ve gözlemeler sırasında Hedef Çocukların Belirlenmesi Gözlem Formu (EK-5) kullanılmıştır. Gözlem formu doldurulurken aynı zamanda çocukların dahil edilme ölçütlerini karşılayıp karşılayamadığına ilişkin bilgi de

toplanmıştır. Çocukların araştırmaya katılabilmeleri için sahip olmaları gereken bu özelliklere ilişkin bilgiler izleyen paragrafta açıklanmıştır.

OSB tanısı olma. Bu önkoşulu belirlemek amacıyla çocukların hastanelerden alınan sağlık kurulu raporları ile Rehberlik Araştırma Merkezleri'nden (RAM) alınan raporları incelenmiştir. Ayrıca çocuklara Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) uygulanmıştır. Yapılan inceleme ve değerlendirme sonucunda çocukların OSB tanısı almış olma önkoşulunu karşıladıkları görülmüştür.

Tanıya eşlik eden ek bir yetersizliğe sahip olmama. Bu ön koşulu değerlendirmek amacıyla çocukların hastanelerden alınan sağlık kurulu raporları ve RAM'dan alınan raporları incelenmiştir. Çocuklarda tanıya eşlik eden ek yetersizlik ve/veya bozukluk olmadığı belirlenmiştir.

Okula düzenli katılım gösterme. Bu önkoşulu belirlemek amacıyla çocukların öğretmenleri ile görüşülmüş ve çocukların genel olarak okula düzenli devam eden öğrenciler olduğu bilgisi alınmıştır.

5-6 yaşında olma. Araştırma başladığında çocukların kimliklerine bakılarak takvim yaşları gün, ay yıl olarak hesaplanmış ve çocukların bu önkoşulu karşıladıkları görülmüştür.

Sınıf ortamında kendine veya arkadaşlarına zarar veren davranışlar sergilememe. Bu önkoşulu belirlemek amacıyla çocukların sınıflarında yapılan doğrudan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler dikkate alınmıştır. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda çocukların kendine veya başkalarına zarar verici davranışlar sergilemediği belirlenmiştir.

Dahil edilme ölçütlerini karşılayan çocukların ise uygulama sürecine katılabilmeleri için bazı önkoşul becerilere sahip olmaları beklenmiştir. Önkoşul becerilere ve bu becerilerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin bilgiler izleyen paragrafta sıralanmıştır.

Basit yönergeleri yerine getirebilme. Bu önkoşulu belirlemek amacıyla çocuklara tek eylem bildiren basit yönergeler (örn., al, at, tut, oyuncağı ver, arkadaşına götür) verilmiş ve çocukların 5-6 saniyede yönergeleri yerine getirip getirmedikleri gözlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda çocukların basit yönergeleri yerine getirebildikleri gözlenmiştir.

Bir etkinliğe en az 5 dakika odaklanabilme. Bu önkoşulu değerlendirmek amacıyla çocukların öğretmenleriyle görüşülmüş ve sınıflarında doğrudan gözlemler yapılmıştır. Dikkat çekici oyuncaklar kullanılarak oyunlar oynanmış ve oyunlar sırasında tüm çocukların bir etkinliğe en az 4-5 dakika boyunca dikkatlerini bir etkinliğe yönelttikleri görülmüştür.

Basit düzeyde ifade edici dil becerilerine sahip olma. Çocukların en az tek kelimelik cümleler kullanarak istek ve ihtiyaçları söylemesi önkoşulunu belirlemek amacıyla

sınıflarında yapılan doğrudan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler dikkate alınmıştır. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda çocukların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere en az bir-iki kelimeden oluşan cümleler kullandıkları görülmüştür.

Önkoşul becerilerinin değerlendirilmesinin ardından araştırmanın katılımcıları olarak belirlenen hedef çocukların aileleri araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve Hedef Çocuk Veli İzni Onay Formu (EK-6) kullanılarak yazılı olarak onayları alınmıştır.

3.1.1.1. *Çocukların özellikleri*

Araştırmada çocukların her biri için bir kod isim belirlenmiş ve raporda çocukların gerçek isimleri yerine kullanılmıştır. Tablo 3.1.'de özet biçimde sunulan katılımcı özellikleri izleyen bölümde ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Çocukların özellikleri uygulama sırası dikkate alınarak açıklanmıştır.

İsmail, 6 yaş 3 aylık bir erkek çocuktur. İsmail, 5 yaşındayken bir Eğitim Araştırma Hastanesinde yapılan tıbbi değerlendirme sonucunda OSB tanısı almıştır. Tanı aldıktan sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada 2 gün 2 saat bireysel özel eğitim hizmeti almaya başlamıştır. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve bir önceki sene devam ettiği bağımsız anaokuluna tanı aldıktan sonra da düzenli olarak devam etmektedir. GOBDÖ-2-TV kullanılarak yapılan değerlendirme sonucunda 33 puan almıştır. İsmail'in sınıftaki davranışları gözlemlendiğinde sessiz ve içine kapanık bir çocuk izlenimi oluşturmaktadır. İsmail iki veya daha fazla sözcükten oluşan yönergeleri yerine getirebilmektedir. Serbest oyun zamanlarında genellikle bloklarlar ve legolarla tek başına oynamayı tercih etmektedir. Sınıf içi etkinliklerde de arkadaşlarıyla iletişim kurmadan sadece yetişkinle iletişime geçerek masada tek başına etkinlik yapmaktadır. kes-yapıştır ve boyama gibi sanat etkinliklerine ve koşma, zıplama içeren hareket etkinliklerine daha istekli katılım göstermektedir. Ancak kitap okuma, çizgi çalışması yapma gibi akademik etkinliklere veya 5 dakikadan uzun süre dikkat yöneltilmesi gereken etkinliklere isteksiz şekilde katılmaktadır. Kendi etrafında dönerek daireler çizmekten hoşlanan İsmail kendini iki-üç kelimeden oluşan cümleler kurarak ifade edebilmektedir. Bazen sorulan soruları yanıtlarken ya da kendi kendine yaptığı konuşmalarda anlamsız cümleler kurabilmektedir.

Tablo 3.1. *Hedef çocuklar ve eğitici akranlara ilişkin bilgiler*

Hedef Çocuklar						Eğitici Akranlar		
Adı	**Cinsiyeti**	**Yaşı**	**Tanısı**	**GOBDÖ-2-TV**		**Adı**	**Cinsiyeti**	**Yaşı**
				Puan	Olasılık			
İsmail	Erkek	6 Yaş 3 Ay	OSB	33	Var	Filiz	Kız	6 yaş 1 Ay
						Zeynep	Kız	5 Yaş 9 Ay
Çağatay	Erkek	6 Yaş 5 Ay	OSB	45	Yüksek	Ece	Kız	5 Yaş 11 Ay
						Emine	Kız	6 Yaş 2 Ay
Emre	Erkek	5 yaş 8 Ay	OSB	69	Yüksek	Ekin	Kız	5 Yaş 9 Ay
						Emir	Erkek	6 Yaş

Çağatay, 6 yaşında 5 aylık bir erkek çocuktur. 4 yaşındayken bir devlet hastanesinde yapılan tıbbi değerlendirme sonucunda OSB tanısı almıştır. Tanı aldıktan sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada 4 saat bireysel, 2 saat dil ve konuşma, 2 saat de oyun terapisi dersi almaktadır. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen bağımsız bir anasınıfında eğitimine devam etmektedir. Çağatay okuluna düzenli olarak devam etmektedir. GOBDÖ-2-TV kullanılarak yapılan değerlendirme sonucunda 45 puan almıştır. Çağatay'ın sınıftaki davranışları gözlemlendiğinde sessiz ve içine kapanık bir çocuk izlenimi oluşturmuştur. Çağatay, iki veya daha fazla sözcükten oluşan yönergeyi yerine getirmektedir. Hayvanlara karşı özel ilgisi bulunan Çağatay, serbest oyun zamanlarında daha çok hayvan figürlü oyuncaklarla ya da hayvanlarla ilgili kitaplarla ilgilenmektedir. Bazen serbest oyun zamanlarında oynayan arkadaşlarını uzaktan gülümseyerek izlemekte fakat yanlarına gidip iletişim başlatmamaktadır. Sınıf içi etkinlikler sırasında arkadaşlarıyla iletişim kurmak yerine yetişkinle iletişim kurarak etkinlikleri tek başına tamamlamaktadır. Çağatay tek başına olmaktan ve kendi kendine konuşmaktan hoşlanmaktadır. Çizgi çalışmaları, sanat etkinlikleri gibi masa başı etkinliklere katılırken isteksiz olduğu görülmektedir. Çağatay bazı kelimeleri tam olarak telaffuz edemese de kendini üç-dört kelimeden oluşan cümleler kurarak ifade edebilmektedir.

Emre, 5 yaşında 8 aylık bir erkek çocuktur. 20 aylıkken özel bir hastanedeki çocuk psikiyatristi tarafından yapılan tıbbi değerlendirme sonucunda OSB tanısı almıştır. Tanı aldıktan sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada 2 gün 5 saat özel eğitim hizmeti almaktadır. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen bağımsız bir anasınıfında eğitim almaya devam etmektedir. Emre okuluna düzenli olarak devam etmektedir. GOBDÖ-2-TV kullanılarak yapılan değerlendirme sonucunda 69 puan almıştır. Emre'nin sınıftaki davranışları gözlemlendiğinde içine kapanık ve yalnız bir çocuk

izlenimi oluşmuştur. Rutinlerine bağlı (Örn., panduflarını her gün anneannesi değiştirdiği için başka bir yetişkinin değiştirmesine müsaade etmez.) olan Emre, verilen basit yönergeleri yerine getirmektedir. Serbest oyun zamanlarını tek bir oyuncakla sınıf içerisinde gezinerek ya da farklı oyun merkezlerinde tek başına kısa süreli oyunlar oynayarak geçirmektedir. Gün içerisinde oturduğu sandalye ya da oynadığı oyuncağı paylaşma konusunda direnç gösterebilmektedir. Sınıf içi etkinlikler sırasında arkadaşlarıyla iletişim kurmak yerine yetişkinle iletişim kurmayı tercih etmekte ve etkinlikleri tek başına tamamlamaktadır. İhtiyaç duyduğunda yetişkinden yardım talep edebilmekte ancak her seferinde yetişkinin yardım etmesine izin vermeyebilmektedir. Etkinlikler sırasında hoşuna gitmeyen bir durum olduğunda çığlık atarak ya da materyalleri masadan aşağıya ittirerek tepki gösterebilmektedir. Emre hareket edebileceği tüm etkinliklere ve sanat etkinliklerine istekli olarak katılım sağlamaktadır. Çizgi çalışmaları, kes yapıştır gibi masa başı etkinliklere isteksiz olduğu görülmektedir. Emre bazı kelimeleri alçak sesle mırıldanarak, bazı sesleri ise uzatarak telaffuz etmektedir.

Hedef çocuklardan dördüncüsü, eğitici akranların yetiştirilmesi sırasında babasının şehir dışına tayini çıkması nedeniyle araştırmadan ayrılmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle bu bölümde Ali'ye ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. Beklenmedik bu durum karşısında, araştırmaya hedef çocuklar için belirlenen önkoşul özelliklere sahip başka bir hedef çocuk belirlenmeye çalışılmış ancak uygun bir katılımcı bulunamamıştır.

3.1.2. Tipik gelişim gösteren çocuklar (Eğitici akranlar)

Araştırmaya her hedef çocuk için iki eğitici akran olacak şekilde sekiz eğitici akranla başlanmış bir hedef çocuğun çalışmadan ayrılması nedeniyle altı eğitici akranla araştırma tamamlanmıştır. Araştırmaya katılabilmeleri için eğitici akranların bazı özelliklere sahip olması beklenmiştir. Araştırmacı, eğitici akranların bu özelliklere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla; (i) okul öncesi öğretmenleriyle bire-bir görüşmeler, (ii) sınıf ortamında doğrudan gözlemler ve (iii) değerlendirmeler yapmıştır. Katılımcıları belirleme sürecinde öncelikle çocukların öğretmenlerine araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş hem çocukların hem de araştırmacının hakları ve sorumluluklarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bilgilendirmenin ardından okul öncesi öğretmenlerinden sınıflarında yer alan eğitici akranların özelliklerini, Eğitici Akranların Belirlenmesi İçin Öğretmen Formu'nu (EK-7) kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Görüşmenin ardından çocuklar sınıflarında serbest oyun etkinlikleri sırasında en az iki kez gözlemlenmiş ve gözlemeler sırasında Eğitici Akranların Belirlenmesi Gözlem Formu (EK-8) kullanılmıştır. Gözlem formu doldurulurken aynı

zamanda eğitici akranların dahil edilme ölçütlerini karşılayıp karşılayamadığına ilişkin bilgi de toplanmıştır. Eğitici akranların araştırmaya katılabilmeleri için sahip olmaları gereken bu özelliklere ilişkin bilgiler izleyen paragrafta açıklanmıştır.

Okula düzenli katılım gösterme. Bu önkoşulu belirlemek amacıyla çocukların öğretmenleri ile görüşülmüş ve çocukların genel olarak okula düzenli devam eden öğrenciler olduğu bilgisi alınmıştır.

Kendisine veya çevresine zarar verici davranışlar sergilememe. Bu önkoşulu değerlendirmek için sınıfta doğrudan yapılan gözlemler ve öğretmen görüşleri temel alınmıştır. Yapılan gözlemler ve öğretmenin görüşleri sonucunda akranların kendisine veya çevresine zarar verici davranışlarda bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılma. Araştırmanın başında eğitici akranlara araştırma ile ilgili bilgilendirmeler yapılmış ve araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Akranların hepsi araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Dahil edilme ölçütlerini karşılayan çocukların ise uygulama sürecine katılabilmeleri için bazı önkoşul becerilere sahip olmaları beklenmiştir. Önkoşul becerilere ve bu becerilerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin bilgiler izleyen paragrafta sıralanmıştır.

En az iki basamaklı yönergeleri yerine getirebilme. Bu önkoşulu belirlemek amacıyla akranlara en az iki eylem gerektiren yönergeler (örn., masadaki oyuncağı al ve bana getir, masadan kalk, sandalyeni yerine koy sonra da ellerini yıka) verilmiş ve akranların 4-5 saniyede bu yönergeleri yerine getirip getirmedikleri gözlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda akranların en az iki basamaklı yönergeleri izleyebildikleri gözlenmiştir.

Bir etkinliğe 10 dakika boyunca odaklanabilme. Bu önkoşulu değerlendirmek amacıyla akranların öğretmenleri ile görüşülmüş ve sınıfta doğrudan gözlemler yapılmıştır. Akranların etkinlik ve oyun esnasında 10 dakika boyunca dikkatlerini etkinliğe yönelttikleri gözlenmiştir.

Oyun oynama davranışları gösterme. Bu önkoşulu belirlemek amacıyla akranların sınıfta serbest oyun zamanında kurdukları oyunlarda iletişim başlatma, başlatılmış iletişime tepki verme, iletişimi sürdürme, bir akrandan yardım isteme, yardım isteyen bir akrana yardım etme gibi davranışları sergileyip sergilemedikleri gözlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda akranların oyun oynama davranışı gösterdikleri gözlenmiştir.

Oyuncaklarla fonksiyonel oyunlar oynayabilme. Bu önkoşulu belirlemek amacıyla akranların oyuncakları amacına uygun kullanılarak oynayıp oynamadıkları gözlenmiştir (Örn., bloklarla kule yapması, oyuncak bebeğe yemek yedirip, kıyafet giydirmesi). Yapılan gözlemler sonucunda akranların oyuncaklarla fonksiyonel oyunlar oynadığı gözlenmiştir.

Ön koşul özelliklerin değerlendirilmesinin ardından araştırmanın katılımcıları olarak belirlenen eğitici akranların aileleri araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve Eğitici Akran Veli İzni Onay Formu (EK-9) kullanılarak yazılı olarak onayları alınmıştır.

3.1.2.1. *Çocukların özellikleri*

Araştırmada eğitici akranların her biri için bir kod isim belirlenmiş ve raporda çocukların gerçek isimleri yerine kullanılmıştır. Tablo 3.1'de özet biçimde sunulan katılımcı özellikleri izleyen bölümde ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Eğitici ve genelleme akranların özellikleri hedef çocukların uygulama sırası dikkate alınarak açıklanmıştır.

Filiz 6 yaş 1 aylık, genelleme akranı Zeynep ise 5 yaş 9 aylıktır. Filiz ve Zeynep dört aydır İsmail ile aynı sınıfta birlikte eğitim almaktadır. Her iki akran da okula düzenli şekilde devam etmektedir. Her iki akran da sınıf içerisinde sosyal becerileri güçlü, yardım etmeyi, empati yapmayı seven ve kendi başlarına oyun kurabilen çocuklar olarak nitelendirilmektedir. Akranlar etkinliklere 10-15 dakika boyunca dikkatini yöneltebilmekte ve öğretmen tarafından verilen yönergeleri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Eğitici akranların serbest zaman etkinliklerinde oyun kurdukları, kurulan oyuna dahil oldukları ve var olan oyunu genişleterek zenginleştirdikleri gözlemlenmiştir. Sınıf içerisindeki serbest oyun ve etkinlikler sırasında sık sık akranlarıyla iş birliği davranışları sergiledikleri de gözlemlenmiştir. Her iki akran da kendisine ve çevresine zarar verici davranışlar sergilememektedir.

Ece 5 yaş 11 aylık, genelleme akranı Emine ise 6 yaş 2 aylıktır. Ece ve Emine beş aydır Çağatay ile aynı sınıfta birlikte eğitim almaktadır. Her iki akran da okula düzenli şekilde devam etmektedir. Her iki akran da sınıf içerisinde sosyal becerileri güçlü, yardım etmeyi, empati yapmayı seven ve bağımsız oyun kurabilen çocuklar olarak nitelendirilmektedir. Akranlar etkinliklere 10-15 dakika boyunca dikkatini yöneltebilmekte ve öğretmen tarafından verilen yönergeleri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Eğitici akranların serbest zaman etkinliklerinde oyun kurdukları, kurulan oyuna dahil oldukları ve var olan oyunu genişleterek zenginleştirdikleri gözlemlenmiştir. Sınıf içerisindeki serbest oyun ve etkinlikler sırasında sık sık akranlarıyla iş birliği davranışları sergiledikleri de gözlemlenmiştir. Her iki akran da kendisine ve çevresine zarar verici davranışlar sergilememektedir.

Ekin, 5 yaş 9 aylık, genelleme akranı Emir ise 6 yaşındadır. Ekin ve Emir 7 aydır Emre ile aynı sınıfta birlikte eğitim almaktadır. Her iki akran da okula düzenli şekilde devam etmektedir. Her iki akran da sınıf içerisinde sosyal becerileri güçlü, yardım etmeyi, empati yapmayı seven ve bağımsız oyun kurabilen çocuklar olarak nitelendirilmektedir. Akran etkinliklere 10-15 dakika boyunca dikkatini yöneltebilmekte ve öğretmen tarafından verilen

yönergeleri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Eğitici akranların serbest zaman etkinliklerinde oyun kurdukları, kurulan oyuna dahil oldukları ve var olan oyunu genişleterek zenginleştirdikleri gözlemlenmiştir. Sınıf içerisindeki serbest oyun ve etkinlikler sırasında sık sık akranlarıyla iş birliği davranışları sergiledikleri de gözlemlenmiştir. Her iki akran da kendisine ve çevresine zarar verici davranışlar sergilememektedir.

3.2. Araştırmada Yer Alan Diğer Katılımcılar

3.2.1. Araştırmacı

Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2020 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl Anadolu Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim tezli yüksek lisans programına başlamış ve halen devam etmektedir. 2022 yılında Ankara'da bir özel eğitim anaokuluna okul öncesi öğretmeni olarak atanmış ve halen aynı okulda çalışmaya devam etmektedir. Araştırmacı, çalışmanın bağımsız değişkeni olan akran aracılı müdahaleyi güvenilir şekilde uygulayabilmek için akran eğitimiyle ilgili çeşitli seminerlere katılmış; yüksek lisans eğitimi sürecinde uygulamalı davranış analizi, tek denekli araştırma yöntemleri gibi dersler almıştır. Araştırmacı tez süresi boyunca danışmanı ile birlikte okul öncesi dönemde farkındalık çalışmalarını temel alan bir projede araştırmacı olarak yer almış, erken çocuklukta müdahale programlarını konu alan çalıştaylara ve kongrelere katılmıştır. Çalışmanın akran eğitimi ve deney süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Gözlemci

Araştırmanın uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesi tarafından toplanmıştır. Gözlem yapan uzman, OSB olan çocuklarla çalışma, tek denekli araştırma desenleriyle araştırma yürütme, veri toplama ve analiz etme konularında deneyimlidir.

3.2.3. Öğretmen

Okul öncesi öğretmenleri, araştırmacıya araştırma boyunca sınıfındaki çocukların gelişimsel ve davranışsal özellikleri ve oyun tercihleri hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında okul öncesi öğretmenlerinin öznel değerlendirmelerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin özelliklerine ilişkin Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgiler*

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Eğitim Durumu	Mesleki Deneyim Yılı Aralığı	OSB'li Çocuklarla Çalışma Deneyimi
$Ö_1$	Kadın	40-45	Lisans	20-25	Var
$Ö_2$	Kadın	35-40	Lisans	15-20	Var
$Ö_3$	Kadın	35-40	Lisans	10-15	Yok

3.3. Ortam

Araştırma, Ankara ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız iki anasınıfı ve bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Eğitici akranların yetiştirilmesi ve deney süreci, eğitim-öğretim süresini aksatmayacak şekilde, hafta içi 5 gün ve her okulun serbest zaman etkinlik saatine denk gelecek şekilde 40-45 dakika olarak planlanmıştır. Eğitici akranların yetiştirilme süreci okullarda akranların kendi sınıfları dışında başka bir oda/sınıfta gerçekleştirilmiştir. Her okulun idaresinden sınıf dışındaki odada/sınıfta çalışma yapılması için araştırma sürecine başlamadan önce izin alınmıştır. Akranların yetiştirilmesi sürecinde kullanılan oda/sınıfın, çocukların sunumları rahatça izleyebilecekleri sessizlikte ve dikkatlerini dağıtmayacak sadelikte olmasına olabildiğince dikkat edilmiştir. Başlama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının hepsi hedef çocuk ve eğitici akranların kendi sınıflarında serbest oyun zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Bu konu ile ilgili araştırmanın başında okul öncesi öğretmenleri bilgilendirilerek sınıftaki çalışmalar için öğretmenlerden Öğretmen Gönüllü Katılım Formu (EK-3) ile yazılı izin alınmıştır. Araştırmacı, oyun oynarken çocukların ilgi alanlarına yönelik hazırladığı materyalleri tüm oturumlara başlamadan önce sınıfa yerleştirilmiş ve her oturum sonunda toplamıştır. İlerleyen paragraflarda her katılımcının sınıfına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

İsmail'in sınıfı yaklaşık 35 metrekarelik dikdörtgen bir alandan oluşmaktadır. Sınıfın yerleri parkelerle kaplıdır ve içerisinde bir tane 4 m^2 halı bulunmaktadır. Sınıfta merkezler iki duvar boyunca sırasıyla dramatik oyun merkezi, blok merkezi ve kitap merkezi olmak üzere dizayn edilmiştir. Sınıfın ortasında dört masa ve çocuklar için sandalye bulunmaktadır. Sınıfın bir duvarında çocukların montlarını asabilecekleri dolap, diğer duvarında çocukların malzemelerini koyacakları dolap ve son duvarında da akıllı tahta bulunmaktadır. Geniş pencereleri ile sınıf genel olarak aydınlıktır.

Çağatay'ın sınıfı yaklaşık 30 metrekarelik dar ve uzun bir alandan oluşmaktadır. Sınıfın yerleri parkelerle kaplı olup sınıfta halı kullanılmamaktadır. Sınıfta merkezler ayrı ayrı dizayn edilmemiş ve sınıf merkezlere göre düzenlenmemiştir. Çocukların merkezlerde kullandıkları materyaller girişteki sağ ve sol duvarda bulunan dolaplarda muhafaza edilmektedir. Sınıfta dört masa ve çocuklar için sandalyeler bulunmaktadır. Sınıfta çocuklar için ayrıca bir tuvalet alanı da yer almaktadır. Sınıfın dar ve uzun olması, pencerelerin sınıfı yeteri kadar aydınlatamaması nedeniyle sınıfın genel olarak loş ve karanlıktır.

Emre'nin sınıfı yaklaşık 40 metrekarelik dikdörtgen bir alandan oluşmaktadır. Sınıfın yerleri parke ile kaplı olup sınıfta bir tane 4 m^2 halı bulunmaktadır. Sınıfın sol duvarında çocukların materyallerini koyabileceği bir dolap yer almaktadır. Dolaptan sonra sırasıyla dramatik oyun merkezi ve müzik merkezi bulunmaktadır. Yanındaki duvarda akıllı tahta onun yanındaki duvarda ise blok merkezi yer almaktadır. Sınıfta birden fazla pencere bulunmasına rağmen sınıfın genel görüntüsü biraz karanlıktır.

3.4. Araç- Gereçler

Araştırma süresince pek çok farklı araç-gereç kullanılmıştır. Eğitici akranların yetiştirilmesinde kullanılan ve eğitici akranlarla hedef çocukların beraber oynayacakları oyun etkinliklerindeki araç gereçler ve formlar kullanılan araç-gereçler arasındadır. Bu bölümde araştırma boyunca kullanılan araç gereçlerin genel özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir.

3.4.1. Akran yetiştirilme sürecinde kullanılan araç-gereçler

Eğitici akranların yetiştirilme sürecinde ilk olarak eğitici akranlara kazandırılmak istenilen davranışlara karar verilmiştir. Bu davranışlara karar verilirken alan yazındaki Akran Aracılı Müdahale'nin kullanıldığı araştırmalar incelenmiş, mevcut Akran Eğitim Paketlerinin gözden geçirilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda; Otizmli Çocuklara Temel Davranışlar Nasıl Öğretilir?: Öğretim Kılavuzundan (How to Teach Pivotal Behaviors to Children with Autism: A Training Manual; Koegel vd., 1988); Okul öncesi Dönemdeki Çocuklara Arkadaşlık Davranışlarının Öğretimi Kılavuzundan (Teaching Buddy Skills to Preschoolers; English vd., 1997), Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programından (ABGP; Özaydın, 2006), Bir Arkadaş Nasıl Olunur? Kılavuzundan, (How to be a Great Friend; Pierce ve Schreibman, 2007) ve Akran Eğitim Paketinden (Tıkıroğlu, 2020) faydalanılmıştır. Belirtilen kılavuzlardan yararlanılarak eğitici akranlara arkadaşlık becerileri kazandırılmasını

hedefleyen altı sosyal etkileşim davranışı belirlenmiştir. Bu davranışlar: 1) hedef çocuğun dikkatini çekme ve oyuna davet etme, 2) hedef çocuğa kısa ve anlaşılır ifadeler kullanma, 3) hedef çocuğa oyuncaklar arasından seçenek sunma, 4) hedef çocuğun oyun davranışlarına model olma, 5) hedef çocuğa sıra alma sıra verme fırsatı sunma, 6) hedef çocuğu pekiştirmedir.

Akranların yetiştirilme süreci farkındalık etkinliklerinin uygulanması ve sosyal etkileşim davranışlarının kazandırılması olmak üzere iki temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Her aşama için farklı araç-gereçler hazırlanmıştır. İzleyen başlıklarda farkındalık etkinliklerinde ve sosyal etkileşim davranışlarının kazandırılması sırasında kullanılan araç-gereçlere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.4.1.1. *Farkındalık etkinliklerinde kullanılan araç-gereçler*

Farkındalık etkinlikleri sırasında; 1) "Gökkuşağı Okulu" videosu, 2) "Barış'ın Gezintisi" hikaye kitabı, 3) "Dikkat Dedektifi" oyunu ve 4) "Arkadaşımdan Mektup Var." olmak üzere dört farklı etkinlik kullanılmıştır.

"Gökkuşağı Okulu", OSB olan çocukların eğitimine yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla Tohum Otizm Vakfı tarafından hazırlanmış bir videodur. Videoda, bireysel farklılıklara dikkat çekilerek hem tipik gelişim gösteren akranları hem de yetişkinleri OSB olan çocuklar hakkında bilgilendirerek toplumsal farkındalığı arttırmak amaçlanmaktadır. Video araştırmanın yapıldığı her sınıfta akıllı tahta aracılığı ile sınıftaki tüm çocuklara izletilmiştir (EK-12).

"Barış'ın Gezintisi" hikaye kitabı, parka gitmek için sabırsızlanan Sevgi'nin OSB'li kardeşi Barış'ı da götürmek isteyip istemediğinden emin olamamasını konu almaktadır. Hikayede ablası için kardeşini anlamanın güçlüğüne, OSB'nin öne çıkan özelliklerine, hayata bakış açılarına, merak ve ilgilerine dikkat çekilerek OSB hakkında farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Barış parkta kaybolunca onu bulmanın en iyi yolunun dünyaya farklı gözlerle, yani Barış'ın gözleriyle bakmak olduğunu anlayan ablanın yaptıkları hikayede yalın biçimde anlatılır. Orijinali A4 boyutunda olan hikaye kitabı, sınıftaki tüm çocukların rahatça görebilmelerini sağlamak, hikayeye dikkat çekmek ve meraklarını desteklemek amacıyla hikaye kitabı A3 boyutuna büyütülmüş, parlak kuşe kağıdına basılarak takvim formatında hazırlanmıştır. Kitap sınıfta araştırmacı tarafından okunmuştur (EK-12).

"Dikkat Dedektifi" oyunu, tipik gelişim gösteren çocuklara OSB olan çocuklarla iletişim kurarken göz kontağı kurmanın, uzun ve karmaşık kelimeler yerine basit, kısa ve anlaşılır kelimelerle konuşmanın önemini empati yoluyla anlatmayı hedefleyen bir oyundur.

Bireysel ya da grup olarak oynanabilir. Akranlardan sınıf ortamında akıllı tahtada dönen spiral videosuna odaklanmaları istenir ve eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından çocuklara karışık ve telaffuzu zor kelimeler İngilizce olarak söylenir. Akranlardan odaklanmaya devam ederken duydukları kelimeleri tek seferde doğru telaffuz etmeleri istenir. Bu şekilde çocuklara farklı bir bakış sağlayarak OSB olan akranlarını anlamalarına yardımcı olmak hedeflenir. Etkinlikle ilgili görsellere EK-12'de yer verilmiştir.

"Arkadaşımdan Mektup Var" etkinliği, OSB olan bir çocuğun dünyayı nasıl algıladığını arkadaşlarına kendi ağzından anlatmasını temel alır. Araştırmacı tarafından OSB olan çocukların özellikleri ve yaşadıkları zorluluklar göz önünde bulundurularak tipik gelişim gösteren akranlara bir mektup yazılmıştır. Akranların okuma-yazma bilmeleri nedeniyle mektupları kendi başlarına rahatça okuyabilmelerini sağlamak için mektupta yazılanlar görselleştirilmiştir. Sınıfta etkinliğe başlarken tipik gelişim gösteren akranlardan görsellere bakmaları istenmiş ve akranlarla mektubun içeriği hakkında sohbet edilmiştir. Araştırmacı çocukların fikirlerini aldıktan sonra mektup çocuklara araştırmacı tarafından okunmuştur. İsteyen kişilerin ebeveynlerinden yardım alarak mektuba yanıt yazdırabilecekleri ya da resim çizebilecekleri belirtilmiştir. EK-12'de mektup örneği yer almaktadır.

3.4.1.2. *Sosyal etkileşim davranışlarının öğretiminde kullanılan araç-gereçler*

Eğitici akranlara öğretilmesi hedeflenen sosyal etkileşim davranışları her bir sosyal etkileşim davranışı için hazırlanmış olan animasyon videoları izletilerek ve farklı temalarda hazırlanmış oyun materyalleriyle rol oyunları oynatılarak kazandırılmıştır.

Animasyonlar, araştırmacı tarafından eğitici akranlara kazandırılması hedeflenen her bir sosyal etkileşim davranışı için beşer tane örnek animasyon videosu olacak şekilde hazırlanmıştır. Bu videolarda OSB olan bir çocuk ve eğitici akranı temsil eden bir tipik gelişen çocuk yer almaktadır. Her bir videoda hedeflenen sosyal etkileşim davranışını eğitici akranın nasıl uygulaması gerektiği ve OSB olan çocuğun olası olumsuz tepkilerine karşı tipik gelişim gösteren akranın ne yapması gerektiği gösterilmiştir. Ek olarak rol oyun materyallerinde kullanılan üç temanın (çiftlik oyunu, mutfak gereçleri ve araba parkuru) da her bir davranış için birer animasyon örneği olmasına dikkat edilmiştir. Animasyonlar bu sayede hem eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını somutlaştırarak anlamalarını kolaylaştırmış hem de hedef çocukla ilgili davranış kalıplarının ve olası olumsuz durumlarda akranların davranış repertuarlarının genişlemesini sağlamıştır.

Rol oyunlarında kullanılan araç gereçler, Hedef Çocukların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme Formu (EK-10) ve Eğitici Akranların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini

Belirleme Formundan (EK-11) elde edilen bilgiler doğrultusunda çiftlik oyunu, mutfak gereçleri ve araba parkuru temalarına ilişkin oyunlar hazırlanmasına karar verilmiştir. Her bir tema için farklı materyal setleri hazırlanmıştır. Çiftlik oyunu materyali araştırmacı tarafından hazırlanmış, araba parkuru ve mutfak araç gereçleri için hazır oyuncaklardan yararlanılmıştır. Teması olan materyallerin kullanılması hem eğitici akranların hedef çocuklar karşısında kendilerini daha donanımlı hissetmelerine yardımcı olmuş hem de eğitici akranlar için oyunun daha kolay genişletilip yönetilebilmesini sağlamıştır. Çocukların oyun araç-gereçlerine ilgilerini yitirmemeleri için, araştırmada kullanılan oyun araç-gereçlerinin sınıflarında bulunan araç-gereçlerden farklı olmasına dikkat edilmiş ve oturum sonlarında sınıfta bırakılmamıştır.

Ek olarak, her iki eğitici akran için de her öğretilecek sosyal etkileşim davranışını temsil eden iki görsel olmak üzere toplam 12 görselden oluşan birer kitapçık hazırlanmıştır. Her akran eğitimi oturumunun sonunda bu kitapçıktan akranlarla rastgele görseller seçilerek "Bu hangi basamak, hadi şimdi bunu biz de canlandıralım, bu basamakla ilgili senin vermek istediğin bir örnek var mı?" gibi sorular sorulmuştur. Bu sayede hem öğrenilen davranışların tekrarı sağlanmış hem de öğretim oturumlarında akranlar için görsel ipucu alabilecekleri bir materyal hazırlanmıştır. EK-12'de sosyal etkileşim davranışlarının öğretiminde kullanılan materyallerin görselleri yer almaktadır.

3.4.2. Eğitici akran-hedef çocuğun öğretim oturumlarında kullanılan araç gereçler

Eğitici akran ve hedef çocukların öğretim oturumlarında kullanılmak üzere resimli ipucu kartları, sembol pekiştireç ve oyun materyalleri hazırlanmıştır. *Resimli ipucu kartları,* her bir sosyal etkileşim davranışını temsil eden bir görselin bulunduğu 14x21 cm ölçülerinde altı adet karttan oluşmaktadır. Bu kartlarda, eğitici akranların serbest oyun zamanında hedef çocukla bir araya geldiklerinde kullanacakları sosyal etkileşim davranışlarını hatırlatmayı amaçlanmıştır. Araştırmacı kartları, aynı karakterlerin tüm davranışları sergileyerek süreklilik sağlamasına dikkat ederek hazırlamıştır. Resimli kartlar çıktı alındıktan sonra şeffaf plastik ile kaplanarak dayanıklıkları artırılmıştır. Araştırmada resimli kartlar, öğretim oturumlarında eğitici akranların yalnızca ihtiyaç duydukları anlarda ipucu olarak kullanılmıştır.

Sembol pekiştireçler, eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını daha kolay edinebilmeleri ve daha istekli olarak uygulayabilmelerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Eğitici akranlar sosyal etkileşim davranışlarını öğrendikçe ve eğitici akranların hedef çocuğa uygularken gösterdiği performans arttıkça pekiştireç tablosunda kazanılan pekiştireçlerin büyüklüğü de artmıştır. Örneğin, öğretim oturumlarının sonunda eğitici akran

önce kendi öz değerlendirme formunu doldurur sonra uygulamacı ile birlikte günü genel olarak değerlendirir. Altı davranıştan bir veya ikisini doğru uyguladıysa yiyecek pekiştireci, iki veya üçünü doğru uyguladıysa sticker, kalem gibi somut pekiştireçler, beş veya altısını doğru uyguladıysa küçük oyuncak hediyeler verilerek eğitici akran pekiştirilmiştir.

Oyun materyalleri, bir önceki bölümde sosyal etkileşim becerilerinin öğretiminde kullanılan araç-gereçler başlığı altında rol oyunlarında kullanılan materyallerde içeriği ve kullanımı hakkında ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir.

3.5. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tipik gelişen akranların, Akran Aracılı Müdahaleleri kullanmalarının OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerine etkisini incelemek amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilmesindeki sebep başlama düzeyi evresinde sürekli veri toplanmasına gerek duyulmamasıdır (Tekin-İftar, 2018, s. 237; Rakap, 2020, s. 170). Çoklu yoklama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi hedeflemektedir (Tekin-İftar, 2018, s. 218). Katılımcılar arası çoklu yoklama modelindeki amaç bir bağımsız değişkenin üç farklı katılımcı üzerindeki etkisinin incelenmesidir (Tekin-İftar, 2018, s. 236).

Yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde bağımlı değişken belirlendikten sonra ilk olarak tüm katılımcılar için başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır. Birinci katılımcının başlama düzeyi verilerinde kararlılığa ulaşılana kadar devamlı denemeler yapılır. Birinci katılımcının verilerinde kararlılık elde edildikten sonra uygulama evresine geçilir. Birinci katılımcıda uygulama evresine geçildiğinde diğer iki katılımcıdan belirli aralıklarla (örneğin 3 günde bir) başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilir. Uygulama evresinde katılımcıya bağımsız değişken uygulandıktan sonra katılımcının hedef davranışından kararlılık elde edilinceye kadar veri toplanmaktadır. Birinci katılımcının hedef davranışında kararlı veri elde edildiğinde ikinci katılımcıya da başlama düzeyi evresinde kararlı veriler elde edebilmesi için devamlı denemeler yapılmakta sonrasında uygulama evresine geçilmektedir. Aynı süreç üçüncü katılımcı için de uygulanarak tüm veriler toplanmakta ve sonucunda bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiye ulaşılmaktadır (Tekin-İftar, 2018, s. 240).

Bu araştırmada OSB olan çocukların başlama düzeyi ile uygulama evresindeki verileri arasındaki farkın yalnızca Akran Aracılı Müdahale ile gerçekleştirilmesi ve art zamanlı olarak diğer katılımcılarda da tekrarlanması ile deneysel kontrol sağlanmaktadır. Araştırmada art

zamanlı olarak uygulamanın yapılması, katılımcıların olgunlaşması gibi dış faktörleri kontrol ederek iç geçerliliği; araştırmada farklı özelliklere sahip katılımcılara yer verilmesi, araştırmanın farklı ortamlarda tekrarlanması ve çok sayıda yinelemeler kullanılması da dış geçerliliği güçlendirmektedir (Horner vd., 2005, s. 171; Tekin-İftar, 2018, s. 238; Rakap, 2020, s. 156).

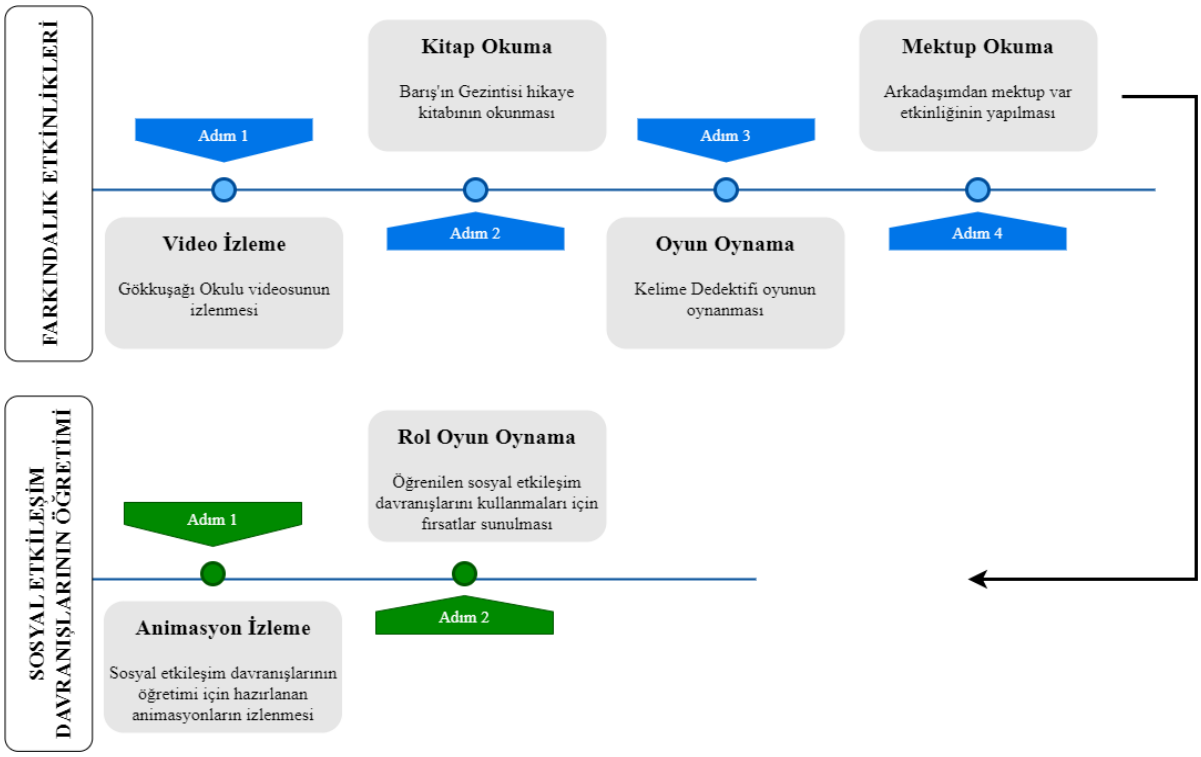
Araştırmada iç ve dış geçerliği tehdit edebilecek unsurlar araştırmacı tarafından kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada; iç geçerliği sağlamak için dış etmenler, olgunlaşma, ölçme, sınanma, ve denek yitimi tehditlerine ilişkin önlemler alınmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise modelin gerektirdiğinden daha fazla sayıda olacak biçimde yineleme yapılması amaçlanmış ve farklı özelliklerde katılımcılarla çalışılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın dış etmenlerini kontrol altına alabilmek için uygulama evresinden önce ve uygulama evresinde katılımcıların aileleri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, eğitici ve hedef akranlara arkadaşlık becerileri ile ilgili ek bir öğretim yapmamaları gerektiği anlatılmıştır. Ayrıca Aile İzin Formuna bu konuyla ilgili bir açıklama eklenerek ailelerden yazılı onay da alınmıştır. Olgunlaşma etkisini için ise araştırmanın planlandığı gibi yürütülerek en kısa sürede tamamlanmasına dikkat edilmiştir. Modelde uygulamanın art zamanlık ilkesine göre kurulması nedeniyle olgunlaşma etkisi kolayca fark edilip kontrol altına alınabilmiştir. Ölçme ve sınanma etkisini kontrol altına alabilmek için araştırmacı dışında bağımsız bir gözlemci tarafından araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmış ve analiz edilmiştir. Denek yitimini önlemek amacıyla devam sorunu olmayan çocuklar araştırmaya dahil edilerek ve modelin gerektirdiğinden bir fazla katılımcıyla araştırma yürütülmesi planlanmıştır. Ancak birinci katılımcı çiftinde öğretim oturumu tamamlandıktan sonra dördüncü hedef çocuğun babasının şehir dışına tayini çıkması nedeniyle araştırmadan çekilmiştir. Fakat bu süreçte yerine yeni bir hedef çocuk tüm çabalara rağmen bulunamamıştır.

3.6. Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden ilki eğitici akranlara hedef çocuklara uygulayacakları farkındalık etkinliklerini ve sosyal etkileşim davranışlarını da içeren Akran Aracılı Müdahalenin öğretilmesidir. İkincisi ise hedef çocuklara arkadaşlık becerilerini öğretebilmeleri için eğitici akranların uyguladıkları Akran Aracılı Müdahaledir. Eğitici akranların yetiştirilmesi ve Akran Aracılı Müdahalenin eğitici akranlara öğretilme süreci izleyen başlıkta açıklanmaktadır.

3.6.1. Eğitici akranların yetiştirilme süreci

Araştırmada eğitici akranların yetiştirilmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle sınıftaki tüm tipik gelişim gösteren çocuklarla farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Farkındalık eğitimi sırasında kullanılan etkinlikleri ve akranların sosyal etkileşim becerilerini kazanması sürecine ilişkin izlenen adımlar Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. *Eğitici akranların yetiştirilme sürecinde izlenen akış*

3.6.1.1. *Farkındalık etkinlikleri*

Akranların yetiştirilme sürecindeki ilk basamak farkındalık etkinliklerinin uygulanmasıdır. Araştırmada farkındalık etkinlikleri OSB olan çocuğun eğitimine devam ettiği sınıftaki tüm çocuklara uygulanmıştır. Farkındalık etkinlikleri, her gün ikişer etkinlik yapılacak şekilde 2 gün ortalama 30-40 dakikalık oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Farkındalık etkinliklerinde amaç çocukların farklılıkları olan arkadaşlarını fark etmeleri ve onlara karşı yeni bir bakış açısı kazanmalarıdır. Şekil 3.1'de görüldüğü üzere bu amaç için 1) "Gökkuşağı Okulu" videosu, 2) "Barış'ın Gezintisi" hikaye kitabı, 3) "Dikkat Dedektifi" oyunu ve 4) "Arkadaşımdan Mektup Var." etkinlikleri planlanmıştır.

Araştırmacı, her gün etkinliklere başlamadan önce o gün yapmayı planladığı etkinlikleri çocuklarla paylaşırken her etkinliğin sonunda o gün yapılan etkinlikleri tekrar etmiş ve etkinliği verilmek istenen mesajı vurgulayarak sonlandırmıştır. Son olarak da ertesi günü

yapılacak etkinlikler hakkında çocuklara bilgi vererek çalışmalarını tamamlamıştır. Farkındalık etkinlikleri araştırmacının sınıfa girip çocuklarla tanışması, süreç hakkında genel ve kısa bir bilgilendirme yapması ile başlamıştır. Tohum Otizm Vakfı tarafından hazırlanan "Gökkuşağı Okulu" videosu sınıfta çocuklara izletilmiş ve çocuklarla soru cevap tekniğiyle farklılıklar hakkında sohbet edilmiş, birbirileriyle farklı ve benzer özelliklerinin neler olduğu hakkında konuşulmuştur. Çocuklara özellikle fiziksel (örn: çocukların göz renkleri, saç renkleri vb.) farklılıklarımız olsa da bu durumun arkadaş olmaya ve oyun oynamaya engel olmadığı vurgulanmıştır.

"Barış'ın Gezintisi", sınıftaki çocuklara farklılıkların sadece fiziksel özellikler ile sınırlı olmadığı davranışsal özelliklerin de birbirimizden farklı olabileceği açıklanmıştır. OSB olan çocukların bu noktada hayata nasıl baktığı ya da neler düşündüğü hikayedeki Barış karakteri üzerinden somutlaştırılmıştır. Çocuklara hikaye okunduktan sonra "Senin en sevdiğin yemek ne, senin en sevdiğin oyun hangisi, seni en rahatsız eden şey nedir, ne olduğunda mutlu olursun?" gibi sorular sorularak çocukların bireysel farkındalıklara dikkat çekilmiştir. Araştırmacı her çocuktan cevap aldıktan sonra araştırmacı çocuklara "Farklı oyunları, yemekleri, oyuncakları sevmenize rağmen bu durum sınıfta birlikte oyun oynamanıza veya arkadaş olmanıza engel oluyor mu?" sorusunu yöneltmiştir. Buradan hareketle farklılıklarımızın arkadaşlıklar kurmamıza ve oyunlar oynamamıza engel olmadığı aksine farklılıkların arkadaşlıklarımızı, oyunlarımızı zenginleştirebileceği çocuklara vurgulanarak etkinlik tamamlanmıştır.

"Kelime Dedektifi" oyunu için sınıftaki akıllı tahtadan dönen spiral videosu açılmış ve tüm çocuklardan tek sıra olmaları istenmiştir. Bu sırada çocuklara sessiz olmaları, gürültü yapmamalarına ilişkin herhangi bir yönerge verilmemiş sınıftaki sesin rutin ses düzeyinde olması hedeflenmiştir. Oyun kurallarının açıklanmasının ardından araştırmacı çocuklara kelimeleri bir kez söyleyeceğini ve çocukların da söylenen kelimeyi tekrar etmeleri gerektiği, tekrar için tek bir haklarının olduğunu hatırlatarak oyunu başlatmıştır. Araştırmacı sıranın başındaki çocuktan gözlerini spiral videosundan ayırmadan bakmasını ve söylediği kelimeyi tekrar etmesini istemiştir. Araştırmacı söylemesi zor veya uzun İngilizce kelimeler (örn: information, achievement, absolutes, succesful vb.) belirlemiş ve çocuklara tek tek bu kelimeleri söylemiştir. Çocuklardan bazıları bu kelimeleri tek seferde söylese de çocuklar genel olarak bir yere odaklanırken kendilerine söyleneni eş zamanlı tekrar etmekte zorlanmışlardır. Araştırmacı da son olarak iletişim kurarken yüz yüze bakarak, gözlerimizle arkadaşımızın gözlerine bakarak konuşmanın ve kelimelerimizi daha kısa seçmenin

arkadaşlarımızla olan iletişimimizi kolaylaştıracağı noktasına değinerek etkinliği sonlandırmıştır.

Son olarak, "Arkadaşımdan Mektup Var" etkinliği için araştırmacı tarafından OSB olan çocukların özellikleri ve karşılaştıkları zorlukları konu alan ve OSB olan çocuk ağzından tipik gelişen akranlara mektup yazmıştır. Çocuklar henüz okuma-yazma becerisine sahip olmadığı için çocukların tek başlarına da mektubu okuyup anlayabilmeleri için mektup görsellerle desteklenmiştir (EK-12). Etkinlik sırasında önce tipik gelişim gösteren akranlara onların yaşlarında bir arkadaşlarından mektup geldiği söylenerek her çocuğa bir zarf verilmiştir. Daha sonra çocuklardan bu zarfları açmaları ve mektubun içindeki resimlere bakmaları istenmiştir. Mektup incelendikten sonra çocuklarla mektubun içeriği hakkında sohbet edilmiştir. Araştırmacı tüm çocukların duygu ve düşüncelerini dinledikten sonra mektubu sesli bir şekilde çocuklara okumuştur. Bu etkinlik tipik gelişen akranların, sınıfta iletişim kurarken ya da oyun oynarken farklılıkları olan arkadaşları ile ilgili farklı bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaya yönelik gerçekleştirilmiştir.

Farkındalık etkinliklerinin tamamlanmasının ardından araştırmacı, çocuklara gün içinde neler yaptıklarını ve neler öğrendiklerini özetlemiş, bir sonraki günde neler yapacakları konusunda açıklama yaparak sınıftan ayrılmıştır.

3.6.1.2. *Sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi*

Akran yetiştirilmesi sürecinin ikinci aşamasında, eğitici akranlara hedef çocuklar ile oyun oynarken kullanacakları sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi yapılmıştır. Sınıftaki tüm çocuklara farkındalık etkinlikleri uyguladıktan sonra Eğitici Akranların Belirlenmesi İçin Öğretmen Formu (EK-7) ve Eğitici Akranların Belirlenmesi İçin Gözlem Formu'ndan (EK-8) yararlanılarak iki eğitici akran seçilmiş ve sosyal beceri öğretimi adımına geçilmiştir. Eğitici akranlara kazandırılması hedeflenen bu davranışlar; hedef çocuğun dikkatini çekme ve oyuna davet etme, hedef çocuğa kısa ve anlaşılır ifadeler kullanma, hedef çocuğa oyuncaklar arasından seçenek sunma, hedef çocuğun oyun davranışlarına model olma, hedef çocuğa sıra alma sıra verme fırsatı sunma ve hedef çocuğu pekiştirme'dir. Her bir sosyal etkileşim davranışının öğretiminde Şekil 2.1'de belirtilen adımlar izlenmiştir.

Sosyal etkileşim davranışlarının öğretiminde öncelikle belirlenen çocuklar sınıfları dışında başka bir ortama alınmış, selamlaşılmış, kısa bir sohbetin ardından çocuklara süreç hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı her çocuğun birbirinden farklı olduğu fakat bu durumun birlikte oyun oynamaya engel olmadığını vurgulayarak eğitici akranların tüm arkadaşlarıyla oyun oynamayı öğrenmeyi isteyip istemediklerini bir kez de kendisi sormuştur.

Eğitici akranlardan gelen sözlü onaydan sonra öğretim aşamasında ve sınıf içerisinde ipucu olarak kullanılması amacıyla hazırlanan afiş (EK-12) çocuklara gösterilmiştir. Bu afişte farklılıkları olan arkadaşlarımızla oyun oynarken dikkat etmemiz gereken bazı basamaklar olduğu ve bu basamakları "Arkadaşlık Basamakları" diyebileceğimizi, bu basamakların altı tane davranıştan oluştuğu çocuklara gösterilerek söylenmiştir.

İlk öğretim oturumunda "hedef çocuğun dikkatini çekme ve oyuna davet etme" ve "hedef çocuğa kısa ve anlaşılır ifadeler kullanma" basamağı çalışılmıştır. Önce çocuklara "Bu basamakta ne yapmamız gerekiyor olabilir, sen bu basamağı daha önce hiç kullandın mı, bu basamağı nasıl uygularsın?" soruları yöneltilmiş ve çocukların basamaklarla ilgili hazırbulunuşluk düzeylerine bakılırken çocukların heyecanları yatıştırılmıştır. Ardından "hedef çocuğun dikkatini çekme ve davet etme" basamağının ne olduğu çocuklara anlatılmış daha sonra bu basamakla ilgili hazırlanmış olan beş animasyon videosu çocuklara izletilmiştir. Animasyonları izletmeden önce çocuklara videodaki karakterler ve olaylar hakkında kısaca bilgi verilmiş ve her animasyonun sonunda video hakkında çocuklarla sohbet edilmiştir. Çalışılan basamakla ilgili videolar bittikten sonra uygulamacı ve eğitici akran rol oyunları oynamıştır. Önce uygulamacı eğitici akran, eğitici akran da hedef çocuk olmuş ve öğrenilen basamaklar hem bu şekilde hem de rollerin değiştiği şekilde canlandırılmıştır. Eğer eğitici akran doğru davranış sergileyemezse önce sözel sonra model ipucuyla akrana yardım edilmiş ve eğitici akranın basamağı bağımsız uygulaması beklenmiştir. Eğitici akranın üst üste iki kez çalışılan davranışı doğru sergilemesi hedeflenmiş ve eğitici akranlar doğru davranış sergiledikten sonra bir sonraki basamağın öğretimine geçilmiştir. İkinci basamak için de ilk basamaktaki sürecin aynısı izlenmiş ve yine eğitici akranların çalışılan davranışı doğru sergilemesi hedeflenmiştir. Eğitici akranlar her iki davranışı da bağımsız olarak gerçekleştirdiğinde rol oyunları için hazırlanan oyun materyallerinden birisi seçilmiş ve o gün öğrenilen basamaklar o oyuncaklar üzerinde tekrar edilmiştir. Davranışlar doğru sergilendikten sonra o gün neler yapıldığı ve hangi basamakların öğrenildiği hakkında konuşulmuş, ertesi gün hangi basamakların çalışılacağına ilişkin bilgilendirme yapılarak öğretim oturumu tamamlanmıştır.

Tüm sosyal etkileşim davranışları ile çalışılmış ve eğitici akranlar bağımsız olarak o davranışları uyguladıktan sonra eğitici akranlarla bir oturum da rol oyunu oynanmıştır. Önce araştırmacı eğitici akran olmuş, eğitici akranlar hedef çocuk olmuştur. Araştırmacı tüm basamakları hatırlatarak eğitici akranların yapması gerekenleri model olarak göstermiştir. Araştırmacıdan sonra sıra eğitici akranlara gelmiş ve bu kez araştırmacı hedef çocuk, eğitici akranlar da kendi rollerini üstlenmişlerdir. Bu aşamada her iki eğitici akranın da sırayla altı

davranışı bağımsız olarak uygulaması hedeflenmiştir. Eğitici akranların uygularken takıldığı ya da doğru sergileyemediği davranışlar olduğunda araştırmacı sözel ve görsel ipuçları kullanarak o davranışın doğru sergilenmesini sağlamıştır.

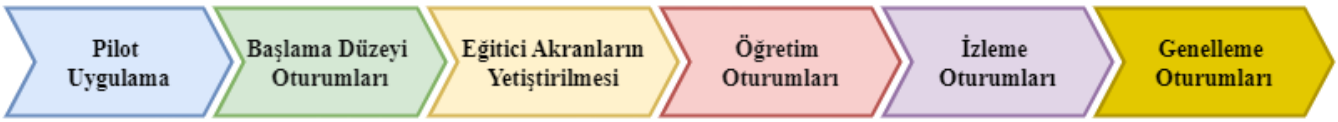
Sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi, üç oturum davranış öğretimi bir oturum da rol oyunları olmak üzere toplam dört oturumda tamamlanmıştır. Oturumlar genel olarak 40-45 dakika sürmüştür. Süreç her bir eğitici akran için benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Her oturumun sonunda gün özetlenmiş, ertesi gün yapılacaklar hakkında eğitici akranlar bilgilendirilmiş ve o gün çalışmaya katıldıkları için eğitici akranlara teşekkür edilerek yiyecek-içecek pekiştireci verilmiştir.

3.7. Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın eğitici akranlar için bağımlı değişkeni arkadaşlık becerilerini temel alan sosyal etkileşim davranışlarıdır (altı adet). Hedef çocukların bağımlı değişkeni ise eğitici akranların başlattığı sosyal etkileşim davranışlarına uygun tepki vermesidir. Eğitici akranlar ve hedef çocuklar için belirlenen bağımlı değişkenlere ilişkin tepki tanımları EK-15'te yer almaktadır.

3.8. Genel Süreç

Araştırmanın genel süreci; pilot çalışma, başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmada izlenen süreç Şekil 3.2'de özetlenmiştir.



Şekil 3.2. *Araştırmanın genel süreç akışı*

3.8.1. Pilot uygulama

Pilot çalışma, araştırmanın uygulama evresinde oluşabilecek olası sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm üretmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma Ankara ilindeki MEB'e bağlı bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma oturumları, sınıf öğretmeninin yönlendirmesiyle okul kütüphanesinde yapılmaya karar verilmiş ancak uygulamanın 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemin sonuna yaklaştığı haftalara denk gelmesi sebebiyle okulun oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın son haftalara kalmasının

nedenleri arasında; uygulayıcının Eskişehir dışında bir ile okul öncesi öğretmeni olarak atanması, MEB izninin Eskişehir ilindeki anaokulları için alınmış olması nedeniyle Ankara ilindeki okullar için araştırma izninin yenilenmesinin gerekmesi, çalışılacak hedef öğrencinin okul değiştirmesi nedeniyle yeni bir öğrenci belirlenmesinin gerekmesi yer almaktadır._Pilot çalışmanın katılımcıları, 5 yaşında hafif düzey OSB tanısı olan bir erkek çocuk (hedef çocuk) ve biri kız biri erkek olmak üzere tipik gelişim gösteren iki çocuktur (eğitici akran). Pilot çalışma üç hafta boyunca haftada üç gün ve 09.00-10.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya hedef çocuk ve eğitici akranların sınıfta serbest oyun zamanında oyun oynama davranışları 10 dakika kamera kaydına alınarak başlanmıştır. Çocukların arkadaşlık sosyal becerisine yönelik performans düzeylerinin belirlenmesi hedeflendiği için bu sırada çocuklara herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Ardından iki gün boyunca tüm sınıfa farkındalık etkinlikleri uygulanmıştır.

Farkındalık etkinlikleri kapsamında ilk gün Tohum Otizm Vakfı tarafından hazırlanan "Gökkuşağı Okulu" videosu izlettirilerek video hakkında farklılıklar üzerine sohbet edilmiştir. Aynı gün "Barış'ın Gezintisi" hikaye kitabı çocuklara okunarak özel çocuklar hakkında çocuklarla sohbet edilerek farkındalık etkinliklerinin ilk aşaması tamamlanmıştır. İkinci gün duvara uygulamacının hazırladığı rüzgar gülü asılıp çocuklar rüzgar gülüne odaklanırken uygulamacının çocukların kulaklarına İngilizce kelimeler fısıldayıp anlayıp anlamadıklarına ilişkin bir farkındalık etkinliği gerçekleştirmesi planlanmıştır. Fakat bu etkinlik sırasında rüzgar gülünün kendi başına dönmemesi nedeniyle sınıfta uygulamacı dışında bir başka kişiye ihtiyaç duyulmuştur. Destek olacak birinin olmaması uygulamacının rüzgar gülü yerine dönen spiral videosu kullanarak etkinliği revize etmesini neden olmuştur. Böylece çocuklara spiral videosu açılıp o noktaya odaklanmaları istenmiş, kulaklarına İngilizce kelimeler söylenerek çocukların kelimeleri anlayıp anlamamalarından yola çıkılarak bireysel farklılıklara odaklanılmıştır. Bu etkinlikten sonra çocuklara "Arkadaşımdan mektup var!" etkinliği uygulanmıştır. OSB olan bir çocuğun gözünden arkadaşlarına yazılan görselleştirilmiş bir mektup çocuklara verilmiş ve mektup içeriği hakkında konuşulmuştur. Daha sonra uygulamacı mektubu çocuklara okuyarak çocuklarla mektubun içeriğindeki kavramlar hakkında sohbet ederek farkındalık etkinliklerini tamamlamıştır. Farkındalık etkinliklerinin tamamlanmasının ardından eğitici akran olarak belirlenen iki çocukla sosyal beceri öğretimine geçilmiştir.

Sosyal beceri öğretimi birer saatlik üç oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda sosyal beceri adımının "Arkadaşına yakın ol, arkadaşının dikkatini çek ve arkadaşınla konuşmayı ve oyunu başlatma." olan üç adımı, ikinci gün "Arkadaşınla konuşmayı ve oyunu

sürdür, arkadaşınla yakınlığını koru." olan son iki adımı da öğretilmiştir. Üçüncü gün ise çocuklarla bu davranışlar model olarak çalışılmış ve davranışlar pekiştirilmiştir. Sosyal beceri öğretimi tamamlandıktan sonra eğitici akranların, sınıflarındaki birer arkadaşı ile bu arkadaşlık becerisi adımlarını uygulamaları istenmiş ve bu süre boyunca çocuklara dönütler sağlanarak becerilerin pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Son olarak da eğitici akranlardan öğrendikleri arkadaş olmak için gerekli sosyal etkileşim davranışlarını hedef çocuğa uygulayarak birlikte oyun oynamaları istenmiş ve oyunlarına ilişkin 10 dakikalık kamera kaydı alınmıştır. Benzer biçimde iki öğretim oturumu veri toplanmıştır.

Pilot uygulamada elde edilen verilere göre ana uygulamada kullanılacak materyallerde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Farkındalık etkinlikleri kapsamında okunan "Barış'ın Gezintisi" kitabının sınıfın kalabalık olması ve resimlerin zaman zaman çocuklara gösterilememiş olması nedeniyle kitabın takvim formatında 30x42 cm boyutunda hazırlanarak sunulmasına karar verilmiştir. Rüzgar gülü kullanılarak gerçekleştirilmesi planlanan etkinlikte ise her zaman sınıf ortamında destek verecek birinin olmayabileceği gerekçesiyle ana uygulamada da spiral şeklinde dönen videoların izletilmesine karar verilmiştir. Sosyal beceri öğretiminde ise araştırmacının öğretmenlik mesleğinde ilk yılı olması, ilk kez sosyal beceri öğretimi yapıyor olması ve materyallerin sınırlı sayıda olması süreci zorlaştırmıştır. Bu nedenle çalışmaya görsel anlamda materyalleri destekleyecek videolu/animasyonlu bir içerik eklenmesine karar verilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği ortamda çok fazla ilgi çekici uyarının olması öğrencinin dikkatinin dağılmasına neden olmuştur. Bu nedenle ana uygulamada çalışılacak okulun fiziki koşulları göz önünde bulundurularak öğretim ortamının uyaran açısından daha sade olduğu bir ortamda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Çocuklar, sınıf ortamında zaman zaman araştırmacının hazırladığı oyun setlerinden farklı oyuncaklarla oynamak istemişlerdir. Bu nedenle sınıf ortamında gerçekleştirilecek rol oyunları planlanırken, çocuklara aynı amaca hizmet eden farklı oyun araç-gereçlerinin sunulabilmesine karar verilmiştir. Pilot uygulama sayesinde uygulamacı uygulama süresi, materyallerin etkililiği ve yeterliliği konusunda bilgi sahibi olmuş, uygulama anlamında deneyim kazanmıştır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda süreçte belirtilen düzenlemeler yapılarak deney süreci planlanmıştır.

3.8.2. Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumuna başlamadan önce tüm çocuklardan eş zamanlı olarak ve ardışık beş oturum şeklinde toplanmıştır. Eğitici akranların ve hedef çocukların etkileşimlerini desteklemek amacıyla çocukların ilgilerine dayalı hazırlanmış ve

öğretim oturumlarında kullanılacak üç oyun materyali çocukların öğrenim gördüğü kendi sınıflarında uygun bir yere konulmuştur. Eğitici akranlar ve hedef çocuklar sınıflarında bir araya getirilerek "Haydi birlikte oynayın!" yönergesi verilmiş ve 10 dakika çocukların oyun etkileşimleri video kamera ile kaydedilmiştir. Eğitici akranlara, hedef çocukla etkileşim kurmalarına ya da onlarla oynamalarına yardımcı bir yönerge, ipucu, pekiştireç ya da öğretim sunulmamış, herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Başlama düzeyi verileri, Eğitici Akran Veri Toplama Formu (EK-16) ve Hedef Çocuk Veri Toplama Formu (EK-17) kullanılarak çocukların sosyal etkileşim davranışlarını sergileyip (+) sergilemediği (-) kaydedilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında yalnızca çocukların sınıftan dışarı çıkması, arkadaşına ya da kendine zarar veren bir davranış sergilemesi gibi oyun akışını bozan durumlara müdahale edilmiş (oyunun devam etmesi sağlanmış), zaruri durumlar dışında herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çocukların oyun sırasında araştırmacıya sorular sorması durumunda araştırmacı soruları kısaca yanıtlanmış ve oyuna devam etmeleri söylenmiştir. Başlama düzeyi oturumları tüm çocuklara teşekkür edilerek sonlandırılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarına her çocukta kararlı veri elde edilinceye kadar devam edilmiştir.

3.8.3. Eğitici akranların yetiştirilmesi

Eğitici akranların yetiştirilmesi, yukarıdaki "Eğitici akranların yetiştirilme süreci" başlığında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.8.4. Öğretim oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra eğitici akran-hedef çocuk çiftleriyle öğretim oturumlarına başlanmıştır. Diğer katılımcılardan belirli aralıklar ile başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir.

Öğretim oturumlarında eğitici akranların rolü, öğrendikleri "Arkadaşlık Basamakları"na ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını hedef çocukla birlikte oynadıkları oyunlar sırasında sergilemesi; hedef çocukların rolü ise eğitici akranlar tarafından sergilenen davranışlara karşılık vermesidir. Araştırmacı serbest zaman etkinliği saatinde öğretim oturumları için hazırladığı oyun materyallerini (çiftlik oyunu, araba parkuru ve mutfak gereçleri) sınıfa getirmiş ve bu oyuncaklarla bir oyun alanı oluşturmuştur. Ayrıca eğitici akranın sergilemesi gereken davranışları hatırlatmak için hazırlanan A3 boyutundaki afişi eğitici akranın rahatça görebileceği bir yere asmıştır. Eğitici akrana yine ipucu ve hatırlatıcı olması için hazırlanan A5 boyutundaki her bir basamak için hazırlanmış görsel kartlar da araştırmacının yanında

hazır bulundurulmuştur. Serbest zaman etkinliği başladığında araştırmacı eğitici akranın yanına giderek "Haydi birlikte oynayın!" yönergesini vermiş ve eğitici akrana "Öğrendiğimiz adımları uygulamayı unutma!" hatırlatmasını yaparak öğretim oturumunu başlatmıştır.

Eğitici akran oyun esnasında hedeflenen bir davranışı yapmazsa, unutursa ya da yanlış yaparsa öncelikle görsel ipucu sunulmuş ve eğitici akran doğru davranışı sergilerse araştırmacı gözlem yapmaya devam etmiştir. (örn., hedef çocuk ve eğitici akran mutfak oyuncaklarıyla yemek yaparken Çağatay Ece'ye bakarak onun yaptığı gibi sebzeyi tencereye atar. Bu durumda eğitici akranın Çağatay'ı pekiştirmesi oyunun devamlılığı açısından önemlidir. Araştırmacı Ece'ye "pekiştirme" görsel kartını göstermiş ve eğitici akranın hedef çocuğu sözel olarak pekiştirmesi sağlanmıştır.) Eğer eğitici akran görsel ipucu sunulmasına rağmen davranışı yanlış sergiliyor veya sergilemiyorsa araştırmacı sözel ipucu kullanmıştır. Örneğin, eğitici akran ve hedef çocuk çiftlik oyununda hayvanları bir yere götürmeleri için traktöre bindirmeleri gerekiyorsa eğitici akrandan hangi hayvanları traktöre bindirmeleri konusunda hedef çocuğa seçenek sunması beklenir. Eğitici akran seçenek sunmadan tek başına hayvanları traktöre yerleştiriyorsa "seçenek sunma" görsel kartı gösterilir. Görsel karta rağmen eğitici akran bu davranışına devam ediyorsa o zaman "Filiz, İsmail elindeki hayvanlardan hangisini traktöre koymak istiyor olabilir? Arkadaşına seçenek sunarak hayvanları birlikte traktöre bindirebilirsiniz." denilerek bu davranış ona hatırlatılmıştır. Öğretim oturumu tamamlandıktan sonra eğitici akran ve hedef çocuğa teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra eğitici akranların her oturumda kendilerini değerlendirerek öz farkındalıklarının ve öz denetimlerinin artmasını sağlamak için Öz Değerlendirme Formu (EK-13) hazırlanmıştır. Formda satırlar eğitici akranlara kazandırılması hedeflenen altı sosyal etkileşim davranışından, sütunlar ise oturum sayılarından oluşmaktadır. Eğitici akranlar henüz okuma-yazma becerisine sahip olmadığı için eğitici akranların da anlamasını kolaylaştırmak adına formdaki davranışların yanlarına görseller de eklenmiştir. Uygulamacı ve eğitici akran oturum sonunda kısaca oturumu değerlendirdikten sonra uygulamacı sırayla altı sosyal etkileşim davranışı ile ilgili akrana "Bugün oyun oynarken arkadaşına güzel sözler söyledin mi, ne söylediğini hatırlıyor musun?" gibi sorular sorarak oturumu çocuğun bireysel değerlendirmesi hedeflenmiştir. Eğitici akran kendi öz değerlendirmesini yaptıktan sonra eğitici akrana yiyecek pekiştireci sunulmuş ve oturuma katıldığı için teşekkür edilmiştir.

Öğretim oturumlarında hedef çocuklar, sosyal etkileşim davranışlarını üst üste en az üç kez %80 doğruluk düzeyinde yaparsa o katılımcı çifti için öğretim oturumları tamamlanmıştır.

Eğitici akranda ölçüt karşılanmasına rağmen, hedef çocukta ölçüt karşılanamamışsa, eğitici akran sosyal etkileşim davranışlarını uygulamaya devam etmiş ancak kendisine herhangi bir ipucu sunulmamıştır. Diğer katılımcı çiftten art arda başlama düzeyi verisi alınarak kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına geçilir. Her katılımcı çifti için öğretim oturumları aynı süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. Hedef çocuk başarı ölçütünü sağlandıktan sonra çalışmaya sağladıkları katkılar ve gösterdikleri özverilerinden dolayı için eğitici akranlara "Eğitici Akran Başarı Belgesi" (EK-14) verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü katılımcı çifti olan hedef çocuk Emre ve eğitici akranı Ekin'de de akranların yetiştirilme süreci ve başlama düzeyi oturumlarındaki süreçler diğer katılımcılarla aynı gerçekleşmiştir. Fakat hedef çocuğun kendine ve arkadaşlarına zarar verici davranışlar sergilemesi (özellikle vurma davranışı), araştırmacı ve öğretmen tarafından verilen yönergelere uymaması, eğitici akranın bana vuruyor oynamak istemiyorum deyip etkileşimi reddetmesi gibi nedenlerden dolayı hedef çocuğa iki oturum uyarlama çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Eğitici akranı hedef çocukla oynaması için cesaretlendirmek amacıyla ilk iki öğretim oturumunda araştırmacı, eğitici akran, hedef çocuk birlikte oyun oynamışlardır. Araştırmacı eğitici akran gibi davranıp hem hedef çocuğu oyuna dahil etmeye çalışmış hem de eğitici akrana model olmuştur. Hedef çocuk bu şekilde oyuna dahil olmuş ve eğitici akranın etkileşim davranışlarına tepki vermiştir. Üçüncü oturumdan itibaren araştırmacı diğer katılımcı çiftlerinde olduğu gibi zorunlu bir durum olmadıkça çocukların oyunlarına müdahale etmeden eğitici akran ve hedef çocuğu gözlemlemiştir. Ancak yapılan uyarlamaya rağmen hedef çocuk ölçütü karşılayamamıştır. Hedef çocuğun 22 Ocak - 2 Şubat 2024 tarihlerindeki yarıyıl tatili nedeniyle okuldan uzak kalması, tatilin ardından okul rutinine tekrar uyum sağlamakta zorlanması, öğretmeninin tayininin çıkması nedeniyle ikinci döneme yeni bir öğretmenle başlanması ve yeni öğretmene uyum sürecinin kolay olmaması, öğrencinin uygun olmayan davranışlarında hızlı bir atış gözlenmesi ve sergilenen davranışların çeşitlenmesi, akranlarına vurma davranışı gözlenmesi nedeniyle sık sık okuldan eve gönderilmesi ve ardından okula yarı zamanlı gelmesine karar verilmesi nedeniyle okula geç gelmesi ve çoğu zaman devamsızlık yapması gibi gerekçelerden dolayı hedef çocukla öğretim oturumları düzenli olarak gerçekleştirilememiştir. Öğretmen ve aile ile yapılan görüşmelere rağmen çocuğun okula düzenli devamı konusunda uzlaşı sağlanamamıştır. Dönem sonunun da gelmesi nedeniyle öğretim oturumları sonlandırılmak zorunda kalınmıştır.

3.8.5. Yoklama oturumları

Yoklama oturumlarında hem hedef çocuklardan hem de eğitici akranlardan aralıklı yoklama verileri toplanmıştır. Eğitici akranlar ve hedef çocukların yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde toplanmıştır.

3.8.6. İzleme oturumları

Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra eğitici akranlar ve hedef çocukların kazandıkları becerilerin kalıcılıklarını değerlendirmek için çocuklardan 1. hafta, 2. hafta ve 4. haftalarda olmak üzere üç kez izleme oturumu verisi toplanmıştır. Çocukların öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını koruyup korumadıklarına ilişkin veriler, başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.8.7. Genelleme oturumları

Genelleme oturumlarında hedef çocukların kazandıkları becerileri farklı tipik gelişen akranları ile genelleyebilme durumları değerlendirilmiştir. Genelleme oturumlarında görev alan genelleme akranları da eğitici akranlar gibi yetiştirilmiştir. Genelleme akranlarından başlama düzeyi verisi ve genelleme verisi alınmıştır. Genelleme verileri ön-test ve son-test şeklinde toplanmıştır.

3.9. Veri Toplama

Tipik gelişen akranların uyguladıkları Akran Aracılı Müdahalelerin OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerine olan etkisini değerlendirmek için yöntemin etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. İzleyen başlıklarda her bir veri toplama süreci sırasıyla açıklanmıştır.

3.9.1. Etkililik verileri

Etkililik verilerinde, tipik gelişen akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin, OSB olan çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisini ve eğitici akranlara Akran Aracılı Müdahalenin öğretilmesinin eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarına olan etkisi belirlenmiştir. Eğitici akranların etkililik verileri; başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında hedef çocuklarla serbest oyun zamanında oyunları sırasındaki sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin performans düzeyleri

belirlenmiştir. Hedef çocukların etkililik verileri de aynı oturumlarda kazanmaları hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergileme performans düzeylerine bakılarak belirlenmiştir.

Etkililik verilerinin toplanması için araştırma sürecinde yer alan tüm serbest zaman oyun etkinliklerinin 10 dakikalık video kaydı alınmıştır. Etkililik verilerini belirlemek adına araştırmacı, tüm video kayıtlarını izlemiştir. Eğitici akranların oyun oturumlarında hedef çocuklara sunmaları gereken sosyal etkileşim davranışları için Eğitici Akran Veri Toplama Formu (EK-16) kullanılarak kaydedilmiştir. Hedef çocukların sunulan bu fırsatlara verdikleri tepkilerin sayısını belirlemek amacıyla ise Hedef Çocuk Veri Toplama Formu (EK-17) kullanılmıştır. Araştırmacı oturumların video kayıtlarını izlerken çocukların sergiledikleri sosyal etkileşim davranışlarını, doğru tepki (+) ve yanlış tepki (-) olmak üzere iki farklı tepki türünde kaydederek araştırmanın etkililik verilerini toplamıştır.

3.9.2. Güvenirlik verileri

Araştırmanın güvenirlik verileri, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri olmak üzere iki şekilde toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanmasına ilişkin izlenen süreç izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

3.9.2.1. *Uygulama güvenirliği verileri*

Araştırmanın güvenirlik verileri; eğitici akranların yetiştirilmesi, araştırmacının Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama süreci ve eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi yürütme süreci olmak üzere üç şekilde toplanmıştır. Eğitici akranların yetiştirilme sürecine ilişkin uygulama güvenirliği, akranların yetiştirilmesi ve öğretim oturumlarının %30'unun video kayıtlarının bağımsız bir gözlemci tarafından izlenmesi ile toplanmıştır. Gözlemci, videoları Eğitici Akranların Yetiştirilmesine Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formunu (EK-19) kullanarak analiz etmiştir. Araştırmacının Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama sürecindeki güvenirlik verileri, başlama, öğretim ve izleme oturumlarının %30'unun video kayıtlarının bağımsız bir gözlemci tarafından Uygulama Sürecine Yönelik Uygulama Güvenirliği Formu (EK-18) kullanarak analiz edilerek elde edilmiştir. "Eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi doğru bir şekilde uygulayabilmeleri aynı zamanda çalışmanın bağımlı değişkenlerinden biri olduğu için bu verilerin toplanma süreci etkililik verileri başlığı altında detaylı anlatılmıştır.

3.9.2.2. *Gözlemciler arası güvenirlik verileri*

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri; araştırmacının eğitici akranları yetiştirme, eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama ve hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını gösterme sürecine ilişkin olarak üç şekilde toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri tüm oturumların en az %30'undan toplanmış ve hangi oturumların izleneceğine yansız olarak karar verilmiştir. Araştırmacı videolar değerlendirilmeden önce sosyal etkileşim davranışlarının tanımlarının ve örneklerinin yer aldığı Eğitici Akran ve Hedef Çocuk Tepki Tanımları Formu'nu (EK-15) hazırlamış ve gözlemci ile paylaşmıştır. Formda yer alan sosyal etkileşim davranışlarının her birinin tanımlarının açıklandığı bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Gözlemci ve araştırmacı videoları, eğitici akran ve hedef çocuğun davranışlarını formdaki tanımlara uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğine bakarak değerlendirmiştir. Bilgilendirme toplantısının ardından araştırmacı ve gözlemci, birlikte iki video kaydı izlemiş, bu videodaki sosyal etkileşim davranışlarını birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Bağımsız değerlendirme sonrasında araştırmacı ve gözlemci bir araya gelmiş, değerlendirmeler karşılaştırılmış ve değerlendirmelerinin birbirinden farklı olduğu durumlar üzerinde tartışılarak uzlaşı sağlanmıştır.

3.9.3. Sosyal geçerlik verileri

Araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ve eğitici akranlardan öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik verileri, hedef çocuklar ve eğitici akranların okul öncesi öğretmenlerinden "Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu" (EK-20) aracılığıyla elde edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere kullanılan görüşme sorularının anlaşılır ve açık bir şekilde ifade edilip edilmediğinin değerlendirilmesi amacıyla bir okul öncesi ve iki özel eğitim alanında görev yapan öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Formda öğretmenlere araştırmanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin toplam 13 soru yöneltilmiştir. Sorulardan ilk yedi tanesi beşli Likert Tipi Derecelendirme aracı şeklinde genel ifadeler yer almakta ve öğretmenler bu ifadeleri "Kesinlikle katılıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" arasında değişen beş seçenekten birini işaretleyerek yanıtlamışlardır. Araştırmacının öğretmenlerin sosyal geçerliği değerlendirmeleri amacıyla düzenlediği yarı-yapılandırılmış görüşme esnasında, öğretmenler kendilerine yöneltilen altı açık uçlu soruya cevap vermiştir.

Eğitici akranlara yönelik sosyal geçerlik verileri, eğitici akranların öznel değerlendirmeleri ile toplanmıştır. Bu çerçevede, eğitici akranlara Eğitici Akranlara Yönelik Sosyal Geçerlik Formu (EK-21) üzerinde yer alan dokuz açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular Akran Aracılı Müdahalenin içeriği, yapılan etkinlikler ve kullanılan materyaller hakkında bilgi toplamayı amaçlar. Öğretmenler ve eğitici akranlarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.10. Verilerin Analizi

Araştırmanın etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik verilerinin analizi ilerleyen başlıklarda detaylı olarak açıklanmıştır.

3.10.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırmanın etkililik verileri, Akran Aracılı Müdahale ile eğitici akranların yetiştirilmesinin eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarına olan etkisi ile tipik gelişen akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarına etkisi olmak üzere iki tür veri olarak analiz edilmiştir. İki etkililik verisi de grafiksel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir. Grafikteki yatay eksen, oturum sayılarını, dikey eksen ise doğru davranış yüzdelerini göstermektedir.

Grafik analiz yönteminde her oturumda toplanan verilerle bir grafik oluşturulmuştur. Grafiğin yatay ekseninde oturum sayılarına dikey ekseninde doğru davranış yüzdesine yer verilmiştir. Grafikte başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının verilerine yer verilmekte ve verilerin karşılaştırılması ile de bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini ortaya koymuştur.

Eğitici akranların etkililik verileri, eğitici akranların onlara sunulan fırsatlara verdikleri doğru davranış yüzdesi hesaplanarak elde edilmiştir. Doğru davranış yüzdesi, (Eğitici akranın doğru davranış sayısı/ Oyunda oluşan fırsat sayısı) x 100" formülü ile hesaplanmıştır. Hedef çocukların etkililik verileri de eğitici akranların doğru olarak sundukları her fırsata verecekleri doğru tepki sayısı ile hesaplanmıştır. Hedef çocukların doğru davranış yüzdesi, "(Hedef çocuğun doğru davranış sayısı/ Eğitici akranın doğru davranış sayısı) x 100" formülü ile hesaplanmıştır.

Araştırmada bağımlı değişkenin "y" eşit aralıklı ölçek ekseninde aldığı büyüklüğü incelemek için mutlak düzey değişikliği analizi yapılmıştır (Gast ve Spriggs, 2010, s. 213). Mutlak düzey değişikliği analizi yapılırken uygulama düzeyi evresinde yer alan ilk veri

noktası değerinden başlama düzeyi evresinde yer alan son veri noktası değeri çıkarılmıştır (Tekin-İftar, 2018, s. 443). Araştırmada ayrıca uygulamanın etkililiğini açık şekilde ortaya koymak üzere görsel analizin yanı sıra etki büyüklüğü hesaplamalarından Tau-*U* kullanılmıştır. Tau-*U*, başlama düzeyindeki eğilimi kontrol ederek evreler arasındaki örtüşmeyen verilerin yüzdesi ile evreler arasında ilerleme gösteren verilerin yüzdesini ortaya koymayı amaçlayan bir hesaplama yöntemidir (Parker vd., 2011, s. 284; Rakap, 2015, s. 25). Tau-*U* değeri, [(Kendall korelasyon sayısı (S) / İkililerin toplam sayısı) × 100] formülü kullanılarak hesaplanmaktadır (Rakap, 2015, s. 21). Tau-*U* analizinde ulaşılan değerler 0-1 arasında değişiklik göstermektedir. 0-0.65 arası değer düşük düzeyde etki, 0.66-0.92 arası değer orta düzeyde etki ve 0.93 ve üzeri bir değer ise yüksek düzeyde etki olarak tanımlanmaktadır (Parker vd., 2011, s. 288; Rispoli vd., 2013, s. 74).

3.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmanın güvenirlik verileri uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analiz edilmesiyle elde edilmiştir. Güvenirlik verilerinin analiz sürecine ilerleyen başlıklarda yer verilmiştir.

3.10.2.1. *Uygulama güvenirliği verilerinin analizi*

Uygulama güvenirliği; araştırmacının eğitici akranları yetiştirme, araştırmacının Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama ve eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama sürecindeki verilerin analizi ile elde edilmiştir. Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine ilişkin uygulama güvenirliği verileri, "(Gözlenen araştırmacı davranışı / Planlanan araştırmacı davranışı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama güvenirliği, eğitici akranların doğru davranış yüzdeleri hesaplanarak elde edilmiştir.

3.10.2.2. *Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi*

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri; araştırmacının eğitici akranları yetiştirme, eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama ve hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını gösterme sürecine ilişkin olarak üç şekilde analiz edilmiştir. Her bir veri için araştırmacı ve gözlemcinin değerlendirmelerinin uyuşma yüzdeleri [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] x 100 formülüyle hesaplanarak elde edilmiştir.

3.10.3. Sosyal geçerlilik verilerinin analizi

Sosyal geçerlik verileri, eğitici akranlar ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları metne dönüştürülerek verilerin betimsel analizi gerçekleşmiştir. Likert tipi sorulara ilişkin veriler ise kesinlikle katılıyorum 5, katılmıyorum 1 olarak puanlanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde tipik gelişim gösteren akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin a) eğitici akranlar ve hedef çocuklar için hedeflenen sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkililiğine, b) güvenirliğine ve c) sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Eğitici Akranlar İçim Etkililik Bulguları

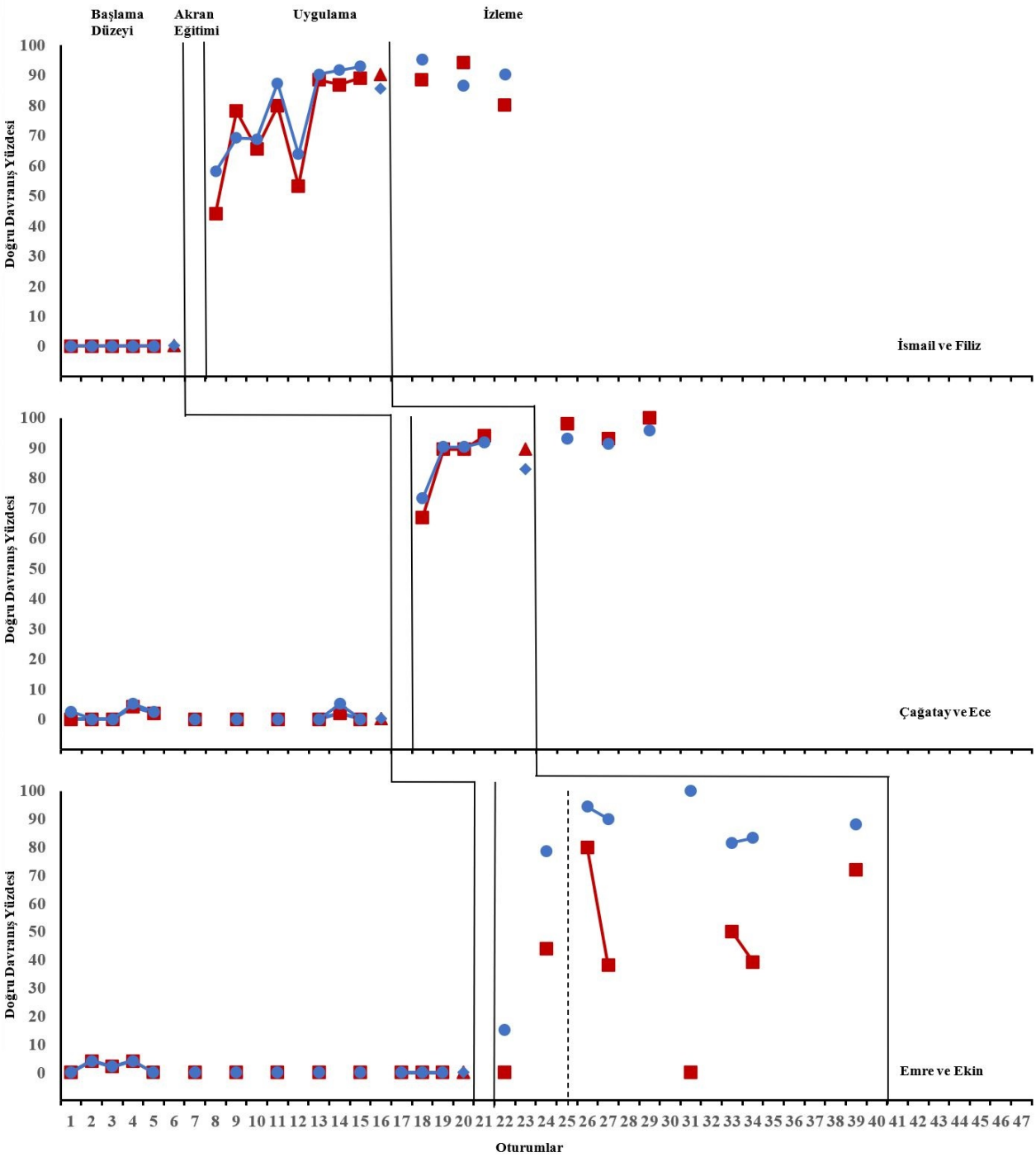
Eğitici akranlar için etkililik bulguları başlığı altında, hedef çocukların hem eğitici akranlarında hem de genelleme akranlarında edinim ve kalıcılık düzeyleri incelenmiştir. Akran Aracılı Müdahalelerin eğitici akranlar tarafından kullanılmasının İsmail'in, Çağatay'ın ve Emre'nin eğitici akranlarında (Filiz, Ece, Ekin) hedeflenen arkadaşlık becerileri edinimi ile kalıcılığı üzerindeki etkililik bulguları Şekil 4.1'te verilmiştir. Genelleme akranlarında (Zeynep, Emine) hedeflenen arkadaşlık becerilerinin edinimine ait etkililik bulguları da ön test ve son test olarak Şekil 4.1'te yer almaktadır. Eğitici ve genelleme akranlarına ait etkililik bulguları izleyen bölümlerde sırasıyla açıklanmaktadır.

4.1.1. İsmail'in eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları

İsmail'in eğitici akranı Filiz ile başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 4.1) Filiz'in İsmail ile oyunları sırasında %0 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani serbest oyun zamanında hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergilemediği görülmüştür. Filiz'den başlama düzeyi oturumlarında art arda beş kere %0 düzeyinde veri elde edilmesinin ardından akran eğitimi sürecine geçilmiştir. Akran eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra Filiz, İsmail ile sınıflarında tekrar bir araya getirilmiştir. Filiz'in başlama düzeyi oturumuna kıyasla öğretim oturumunda sergilediği ortalama doğru davranış yüzdesi hızlı bir şekilde artmıştır. Şekil 4.1'e göre Filiz'in ortalama doğru davranış yüzdesi %77,70 (ranj=%58-92,87) olmuştur.

Öğretim oturumları incelendiğinde Filiz'in dördüncü oturumda ölçütü karşıladığı görülmüştür. Hedef çocuk ise altıncı oturumda ölçütü karşılamaya başlamıştır. Yani eğitici akran hedef çocuktan önce hedeflenen ölçüte ulaşmış ve hedef çocuk da art arda en az 3 kere ölçütü karşılayana kadar Filiz öğrendiği davranışları sergilemeye devam etmiştir. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 69,12 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* katsayısı ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1,0 ve ağırlıklı ortalama değeri 1,0'dir.

Etki büyüklüğüne ilişkin bu değerler Filiz aracılığıyla sunulan müdahalenin İsmail'e arkadaşlık becerilerini öğretmede yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 4.1. *Hedef çocuk ve eğitici akran çiftlerinin doğru tepki yüzdeleri (hedef çocukların, eğitici akranların etkililik verilerini; hedef çocukların, eğitici akranların genelleme verilerini göstermektedir.*

Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra eğitici akran ve hedef çocuğun kazandıkları becerilerin kalıcılıklarını değerlendirmek için çocuklardan izleme oturumu verileri toplanmıştır. 1., 2. ve 4. haftalarda İsmail ve Filiz'den birer izleme oturumu verisi toplanmıştır. İzleme oturumlarında Filiz'in ortalama doğru davranış yüzdesinin başlama düzeyi oturumlarına kıyasla belirgin şekilde arttığı [Filiz= %90,62 (ranj= %86,5-95,25)] görülmüştür (Şekil 4.1). Tablo 4.1'de Filiz'in İsmail'e yönelik kullandığı her sosyal etkileşim davranışının başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarındaki dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.1. *Filiz'in İsmail'e yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri*

Sosyal Etkileşim Davranışları	Başlama Düzeyi Oturumları	Öğretim Oturumları	İzleme Oturumları
Hedef çocuğun dikkatini çekme	%0	%97,87	%100
Hedef çocuğu oyuna davet etme	%0	%97,87	%100
Kısa ve anlaşılır ifadelerle kullanma, yönergeler verme	%0	%72,5	%100
Hedef çocuğa beraber oynamak için oyun teklifinde bulunma ve/veya oyuncak seçme fırsatı sunma	%0	%83,75	%100
Hedef çocuğa oyun davranışlarına model olma	%0	%70,25	%95
Aynı davranışları hedef çocuğun da sergilemesi için fırsat sunma (sıra alma).	%0	%67,5	%91
Oturum süresince hedef çocuğa yakınlığını koruma	%0	%100	%100
Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirme	%0	%31,87	%39

Tablo 4.1'e göre öğretim ve izleme oturumlarında Filiz'in en yüksek uygulama güvenirliğini "Oturum süresince hedef çocuğa yakınlığını koruma" sosyal etkileşim davranışında sergilerken en düşük uygulama güvenirliğini "Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirme" davranışında sergilemiş olduğu görülmektedir

İsmail'in genelleme akranı Zeynep ile başlama düzeyi oturumu incelendiğinde (Şekil 4.1 mavi baklava) Zeynep'in İsmail ile oyunu sırasında %0 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani hedeflenen arkadaşlık becerisi için gerekli sosyal etkileşim davranışlarını serbest oyun zamanında sergilemediği görülmüştür. Zeynep'ten ön test genelleme verisi alındıktan sonra akran eğitimine geçilmiştir. Zeynep akran eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra İbrahim ile sınıflarında tekrar bir araya getirilmiş ve son test genelleme verisi alınmıştır.

Genelleme verileri analiz edildiğinde Zeynep'in ön-test oturumunda hiç doğru davranış sergileyemezken son-test oturumunda %85,37 düzeyinde doğru davranış sergilediği görülmüştür. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve genelleme evreleri için %85,37'dir. Tablo 4.2'de her sosyal etkileşim davranışının Zeynep'in İsmail'e yönelik kullandığı başlama düzeyi ve genelleme oturumlarındaki dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.2. *Zeynep'in İsmail'e yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri*

Sosyal Etkileşim Davranışları	Ön Test Oturumu	Son Test Oturumu
Hedef çocuğun dikkatini çekme	%0	%100
Hedef çocuğu oyuna davet etme	%0	%100
Kısa ve anlaşılır ifadelerle kullanma, yönergeler verme	%0	%100
Hedef çocuğa beraber oynamak için oyun teklifinde bulunma ve/veya oyuncak seçme fırsatı sunma	%0	%80
Hedef çocuğa oyun davranışlarına model olma	%0	%85
Aynı davranışları hedef çocuğun da sergilemesi için fırsat sunma (sıra alma).	%0	%85
Oturum süresince hedef çocuğa yakınlığını koruma	%0	%100
Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirme	%0	%33

Tablo 4.2 incelendiğinde Zeynep'in en yüksek uygulama güvenirliğini "Hedef çocuğun dikkatini çekme", "Hedef çocuğu oyuna davet etme", "Kısa ve anlaşılır ifadeler kullanma, yönergeler verme" ve "Oturum süresince hedef çocuğa yakınlığını koruma" davranışlarında sergilerken en düşük uygulama güvenirliğini "Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirme." davranışında sergilemiş olduğu görülmektedir.

4.1.2. Çağatay'ın eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları

Çağatay'ın eğitici akranı Ece ile başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 4.1) Ece'nin Çağatay ile oyunları sırasında %1,36 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını minumum düzeyde sergilediği görülmüştür. Ece'den başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra akran eğitimi sürecine geçilmiştir. Ece akran eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra Çağatay ile sınıflarında tekrar bir araya getirilmiştir. Ece'nin başlama düzeyi oturumuna kıyasla öğretim

oturumunda sergilediği ortalama doğru davranış yüzdesi hızlı biçimde artmıştır. Şekil 4.1'e göre öğretim oturumlarında Ece'nin doğru davranış yüzdesi %86,40 (ranj=%73,25-91,87) olmuştur.

Öğretim oturumları incelendiğinde Ece ve Çağatay'ın eş zamanlı olarak ikinci öğretim oturumunda ölçütü karşıladığı görülmektedir. Ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla yapılan mutlak düzey değişikliği analizi, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için 73,25 iken; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* katsayısı ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1,0 ve ağırlıklı ortalama değeri 1,0'dir. Etki büyüklüğüne ilişkin bu değerler Ece aracılığıyla sunulan müdahalenin Çağatay'a arkadaşlık becerilerini öğretmede yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra eğitici akran ve hedef çocuğun kazandıkları becerilerin kalıcılıklarını değerlendirmek için çocuklardan izleme oturumu verileri toplanmıştır. 1., 2. ve 4. haftalarda Çağatay ve Ece'den birer izleme oturumu verisi toplanmıştır. İzleme oturumlarında Ece'nin ortalama doğru davranış yüzdesinin başlama düzeyi oturumlarına kıyasla belirgin şekilde arttığı [Ece= %93,41 (ranj= %91,37-95,75)] görülmüştür (Şekil 4.1). Tablo 4.3'te Ece'nin Çağatay'a yönelik kullandığı her sosyal etkileşim davranışının başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarındaki dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.3. *Ece'nin Çağatay'a yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri*

Sosyal Etkileşim Davranışları	Başlama Düzeyi Oturumları	Öğretim Oturumları	İzleme Oturumları
Hedef çocuğun dikkatini çekme	%4,54	%100	%100
Hedef çocuğu oyuna davet etme	%4,54	%100	%100
Kısa ve anlaşılır ifadelerle kullanma, yönergeler verme	%0,90	%92,5	%100
Hedef çocuğa beraber oynamak için oyun teklifinde bulunma ve/veya oyuncak seçme fırsatı sunma	%0	%92,5	%96,66
Hedef çocuğa oyun davranışlarına model olma	%0	%95	%96
Aynı davranışları hedef çocuğun da sergilemesi için fırsat sunma (sıra alma).	%0	%83,75	%96
Oturum süresince hedef çocuğa yakınlığını koruma	%0,90	%100	%100
Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirme	%0	%27,5	%58,66

Tablo 4.3'e göre öğretim ve izleme oturumlarında Ece'nin en yüksek uygulama güvenirliğini "Hedef çocuğun yanına gider ve dikkatini çeker." ve "Hedef çocuğu oyuna davet eder." davranışında sergilerken en düşük uygulama güvenirliğini "Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirir." davranışında sergilemiştir.

Çağatay'ın genelleme akranı Emine ile başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 4.1) Emine'nin Çağatay ile oyunları sırasında %0 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani hedeflenen arkadaşlık becerisi için gerekli sosyal etkileşim davranışlarını serbest oyun zamanında sergilemediği görülmüştür. Emine'den ön test verisi alındıktan sonra akran eğitimine geçilmiştir. Emine akran eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra Çağatay ile sınıflarında tekrar bir araya getirilmiş ve son test genelleme verisi alınmıştır. Genelleme verileri analiz edildiğinde Emine'nin ön-test oturumunda doğru davranış yüzdesi %0 iken son-test oturumunda doğru davranış yüzdesi %82,75 olmuştur. Tablo 4.4'te her sosyal etkileşim davranışının Emine'nin da genelleme oturumundaki dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.4. *Emine'nin Çağatay'a yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri*

Sosyal Etkileşim Davranışları	Ön Test Oturumu	Son Test Oturumu
Hedef çocuğun dikkatini çekme	%0	%100
Hedef çocuğu oyuna davet etme	%0	%100
Kısa ve anlaşılır ifadelerle kullanma, yönergeler verme	%0	%80
Hedef çocuğa beraber oynamak için oyun teklifinde bulunma ve/veya oyuncak seçme fırsatı sunma	%0	%90
Hedef çocuğa oyun davranışlarına model olma	%0	%100
Aynı davranışları hedef çocuğun da sergilemesi için fırsat sunma (sıra alma).	%0	%70
Oturum süresince hedef çocuğa yakınlığını koruma	%0	%100
Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirme	%0	%22

Tablo 4.4 incelendiğinde Emine'nin en yüksek uygulama güvenirliğini "Hedef çocuğun yanına gider ve dikkatini çeker.", "Hedef çocuğu oyuna davet eder.", "Hedef çocuğa oyun davranışlarına model olur." ve "Oturum süresince hedef çocuğa yakınlığını korur" davranışlarında sergilerken en düşük uygulama güvenirliğini "Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirir." davranışında sergilemiş olduğu görülmektedir.

4.1.3. Emre'nin eğitici akranı ve genelleme akranı için etkililik bulguları

Emre'nin eğitici akranı Ekin ile başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 4.1) Ekin'in Emre ile oyunları sırasında %1 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını neredeyse hiç sergilemediği görülmüştür. Ekin'in başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edilmesinin ardından akran eğitimi sürecine geçilmiştir. Ekin akran eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra Emre ile sınıflarında tekrar bir araya getirilmiştir. Ekin'in başlama düzeyi oturumuna kıyasla öğretim oturumunda sergilediği ortalama doğru davranış yüzdesi artmıştır. Şekil 4.1'e göre Ekin'in doğru davranış yüzdesi %78,84 (ranj=%15-100) olmuştur. Şekil 4.1'de görüldüğü üzere yapılan öğretimsel uyarlama sonrasında Emre'nin doğru davranış yüzdesinin aniden %80'e çıktığı görülse de öğrenci bu performansını istikrarlı şekilde sürdürememiştir. Emre farklı gerekçeler nedeniyle hedeflenen ölçütü karşılayamamıştır. Emre'nin hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergilememesinin nedenleri hedef çocuklar için etkililik bulguları başlığı altında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Öğretim oturumları incelendiğinde Ekin'in üçüncü öğretim oturumunda ölçütü karşıladığı görülmüştür. Hedef çocuğun ise ilk oturumda %80 başarı düzeyi elde etmesine rağmen diğer oturumlarda hedeflenen ölçütü karşılayamamıştır. Hedef çocuk öğretim oturumlarında hedeflenen ölçütü karşılayamadığı için izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin veri toplanmamıştır. Tablo 4.5'te her sosyal etkileşim davranışının Ekin'in uyarlama ve öğretim oturumlarındaki dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.5. *Ekin'in Emre'ye yönelik kullandığı sosyal etkileşim davranışlarının yüzdeleri*

Sosyal Etkileşim Davranışları	Başlama Düzeyi Oturumları	Uyarlama Oturumları	Öğretim Oturumları
Hedef çocuğun dikkatini çekme	%4,54	%65	%97,16
Hedef çocuğu oyuna davet etme	%4,54	%65	%97,16
Kısa ve anlaşılır ifadelerle kullanma, yönergeler verme	%0,90	%60	%96,66
Hedef çocuğa beraber oynamak için oyun teklifinde bulunma ve/veya oyuncak seçme fırsatı sunma	%0	%54	%96,66
Hedef çocuğa oyun davranışlarına model olma	%0	%40	%84,2
Aynı davranışları hedef çocuğun da sergilemesi için fırsat sunma (sıra alma).	%0	%30	%86,2
Oturum süresince hedef çocuğa yakınlığını koruma	%0,90	%60	%100
Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirme	%0	%0	%44

Tablo 4.5 incelendiğinde Ekin'in en yüksek uygulama güvenirliğini "Hedef çocuğun yanına gider ve dikkatini çeker." ve "Hedef çocuğu oyuna davet eder." davranışında sergilerken en düşük uygulama güvenirliğini "Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirir." davranışında sergilemiş olduğu görülmüştür. Emre'nin öğretim oturumlarında ölçütü karşılayamadığı için genelleme akranı ile çalışılamamıştır.

4.2. Hedef Çocuklar İçin Etkililik Bulguları

Araştırmanın bu kısmında bulgular, hedef çocukların edinim ve kalıcılık bulguları ile hedef çocukların genelleme bulguları iki başlık altında açıklanmıştır.

4.2.1. Hedef çocuklar için edinim ve kalıcılık bulguları

Tipik gelişim gösteren akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin hedef çocukları olan İsmail, Çağatay ve Emre'ye ait edinim ve kalıcılık verileri ayrıntılı olarak Şekil 4.1'de verilmiştir. Şekil 4.1 incelendiğinde İsmail ve Çağatay'ın hedeflenen davranışları başlama düzeyi oturumlarında düşük seviyede sergilediği ya da hiç sergilemediği, öğretim ve izleme oturumlarında ise üst üste 3 kez en az %80 ve üzeri davranış sergileyerek ölçütü karşıladıkları görülmüştür. Emre'nin ise hedeflenen davranışları başlama düzeyi

oturumlarında düşük seviyede sergilediği fakat öğretim oturumlarında ise hedeflenen ölçütü karşılayamadığı görülmüştür. Hedef çocuklara ait etkililik bulguları aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

4.2.1.1. *İsmail için etkililik bulguları*

İsmail'in eğitici akranı Filiz ile başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 4.1) İsmail'in Filiz ile sınıfta serbest zaman oyunları sırasında %0 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani katıldıkları oyun sırasında hedeflenen arkadaşlık becerisi için gerekli sosyal etkileşim davranışlarını sergilemediği görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında art arda beş kere %0 düzeyinde veri elde edilmesinin ardından akran eğitimi sürecine geçilmiştir. Akran eğitimi süresince hedef çocuğa herhangi bir eğitim sunulmamıştır. Akran eğitimi başarıyla tamamlandıktan sonra İsmail için öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretim oturumlarında İsmail, sınıflarında hazırlanmış olan oyun köşesinde eğitici akranı Filiz ile tekrar bir araya getirilmiştir. Öğretim oturumları sırasında İsmail'in Filiz'e yönelik sergilediği davranış ilk oturumda %44'e yükselmiştir. İsmail'in başlama düzeyi oturumuna kıyasla öğretim oturumunda sergilediği doğru davranışlar hızlı biçimde artmıştır. Şekil 4.1'e göre İsmail'in Filiz'e yönelik sergilediği ortalama doğru davranış yüzdesi %73,1'tür (ranj=%44-89). Nitekim Akran Aracılı Müdahalenin İsmail'in arkadaşlık becerileri üzerindeki mutlak düzey değişikliği analizi incelendiğinde, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için mutlak düzey değişikliği değerinin yüksek (%44) olduğu görülmüştür. Müdahalenin etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* katsayısı ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1,0 ve ağırlıklı ortalama değeri 0,87'dir. Etki büyüklüğüne ilişkin Tau-*U* katsayısı Akran Aracılı Müdahalenin İsmail'e arkadaşlık becerilerini öğretmede yüksek düzeyde etkili olduğunu gösterirken ağırlıklı ortalama değeri orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretim oturumları incelendiğinde İsmail'in altıncı oturumda hedeflenen ölçütü karşıladığı görülmektedir. Dolayısıyla İsmail üst üste üç kere %80 ve üzeri başarı ölçütünü karşıladıktan sonra öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra eğitici akran ve hedef çocuğun kazandıkları becerilerin kalıcılıklarını değerlendirmek için çocuklardan izleme oturumu verileri toplanmıştır. 1., 2. ve 4. haftalarda İsmail ve Filiz'den birer izleme oturumu verisi alınmıştır. İzleme oturumlarında İsmail'in ortalama doğru davranış yüzdesi başlama düzeyi oturumlarına kıyasla %87,46 düzeyinde (ranj= %80-94) artmıştır (Şekil 4.1). İsmail'in, öğretim oturumlarının yanı sıra izleme oturumlarında da ölçütü karşılayacak düzeyde performans sergilemiş olduğu görülmektedir.

4.2.1.2. *Çağatay için etkililik bulguları*

Çağatay'ın eğitici akranı Ece ile başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 4.1) Çağatay'ın Ece ile sınıfta serbest zaman oyunları sırasında %0,72 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani katıldıkları oyun sırasında hedeflenen arkadaşlık becerisi için gerekli sosyal etkileşim davranışlarını sergilemediği görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edilmesinin ardından akran eğitimi sürecine geçilmiştir. Akran eğitimi süresince hedef çocuğa herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Akran eğitimi başarıyla tamamlandıktan sonra Çağatay için öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretim oturumlarında Çağatay sınıflarında hazırlanmış olan oyun köşesinde eğitici akranı Ece ile tekrar bir araya getirilmiştir. Öğretim oturumları sırasında Çağatay'ın Ece'ye yönelik sergilediği davranış ilk oturumda %67'ye yükselmiştir. Çağatay'ın başlama düzeyi oturumuna kıyasla öğretim oturumunda sergilediği doğru davranışlar hızlı şekilde artmıştır. Şekil 4.1'e göre Çağatay'ın Ece'ye yönelik sergilediği ortalama doğru davranış yüzdesi %85,05 (ranj=%67-94) olmuştur. Nitekim Akran Aracılı Müdahalenin Çağatay'ın arkadaşlık becerileri üzerindeki mutlak düzey değişikliği analizi incelendiğinde de başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için mutlak düzey değişikliği değerinin yüksek (%67) olduğu görülmektedir. Müdahalenin etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* katsayısı ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 1,0 ve ağırlıklı ortalama değeri 0,87'dir. Etki büyüklüğüne ilişkin Tau-*U* katsayısı Akran Aracılı Müdahalenin Çağatay'a arkadaşlık becerilerini öğretmede yüksek düzeyde etkili olduğunu gösterirken ağırlıklı ortalama değeri orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Çınar'ın başlama düzeyi oturumuna kıyasla öğretim oturumunda sergilediği ortalama doğru davranış yüzdesi artmıştır.

Öğretim oturumları incelendiğinde Çağatay'ın ikinci oturumda hedeflenen ölçütü karşıladığı görülmektedir. Dolayısıyla Çağatay üst üste üç kere %80 ve üzeri başarı ölçütünü karşıladıktan sonra öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra eğitici akran ve hedef çocuğun kazandıkları becerilerin kalıcılıklarını değerlendirmek için çocuklardan izleme oturumu verileri toplanmıştır. 1., 2. ve 4. haftalarda Çağatay ve Ece'den birer izleme oturumu verisi alınmıştır. İzleme oturumlarında Çağatay'ın ortalama doğru davranış yüzdesi başlama düzeyi oturumlarına kıyasla %97,06 düzeyinde (ranj= %93,20-100) artmıştır (Şekil 4.1). Çağatay'ın, öğretim oturumlarının yanı sıra izleme oturumlarında da ölçütü karşılayacak düzeyde performans sergilemiş olduğu görülmektedir.

4.2.1.3. *Emre için etkililik bulguları*

Emre'nin eğitici akranı Ekin ile başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 4.1) Emre'nin Ekin ile oyunları sırasında %1 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani hedeflenen arkadaşlık becerisi için gerekli sosyal etkileşim davranışlarını neredeyse hiç sergilemediği görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edilmesinin ardından akran eğitimi sürecine geçilmiştir. Akran eğitimi süresince hedef çocuğa herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Akran eğitimi başarıyla tamamlandıktan sonra Emre için öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretim oturumlarında Emre, sınıflarında hazırlanmış olan oyun köşesinde eğitici akranı Ekin ile tekrar bir araya getirilmiştir. Ancak Emre'nin uygun olmayan davranışlarının aniden artması yanı sıra karşısındaki kişiye vurma davranışı sergilemesi nedeniyle eğitici akran Ekin, Emre ile oynamak istememiştir. Bu nedenle ilk öğretim oturumunda uyarlama yapılmasına karar verilmiştir. İkinci öğretim oturumuna uygulayıcının pasif konumda katılmasıyla eğitici akran cesaretlenerek etkileşime dahil olmuştur. Uyarlamanın ayrıntıları yöntem bölümü öğretim oturumları başlığı altında yer almaktadır. Uyarlama sonrası ilk öğretim oturumunda Emre'nin Ekin'e yönelik sergilediği davranış %80'e yükselmiştir. Şekil 4.1'e göre Emre'nin ortalama doğru davranış yüzdesi %40,4 (ranj=%0-80) olmuştur. Akran Aracılı Müdahalenin Emre'nin arkadaşlık becerileri üzerindeki mutlak düzey değişikliği analizi incelendiğinde, başlama düzeyi ve uygulama düzeyi evreleri için mutlak düzey değişikliği değerinin düşük (%0) olduğu görülmüştür. Müdahalenin etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucu ise başlama düzeyi ve uygulama evresi için 0.67 ve ağırlıklı ortalama değeri 0.87'dir. Etki büyüklüğüne ilişkin bu değerler Akran Aracılı Müdahalenin Emre'ye arkadaşlık becerilerini öğretmede orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretim oturumları incelendiğinde Emre'nin iki uyarlama oturumundan sonraki ilk oturumda hedeflenen ölçütü karşıladığı görülse de öğrenci bu performansını istikrarlı şekilde sürdürememiştir. Emre'nin hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergilememesinin çeşitli nedenleri vardır. Başlama düzeyi verileri toplanırken 22 Ocak - 2 Şubat 2024 tarihlerinde yarıyıl tatili olması nedeniyle öğrencinin okuldan uzak kalması, tatilin ardından okul rutinine tekrar uyum sağlamakta zorlanması, öğretmeninin tayininin çıkması nedeniyle ikinci döneme yeni bir öğretmenle başlanması ve yeni öğretmene uyum sürecinin kolay olmaması, öğrencinin uygun olmayan davranışlarında hızlı bir atış gözlenmesi ve sergilenen davranışların çeşitlenmesi, akranlarına vurma davranışı gözlenmesi nedeniyle sık sık okuldan eve gönderilmesi ve ardından okula yarı zamanlı gelmesine karar verilmesi nedeniyle okula geç gelmesi ve çoğu zaman devamsızlık yapması gibi pek çok farklı gerekçe öğretim

oturumlarının düzenli yapılamamasına neden olmuştur. Bunları dışında ikinci dönemde okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler ve milli bayramlara hazırlık nedeniyle ilgili günlerde okulda uygulama yapılmasına izin verilmemiştir. Dolayısıyla Emre'nin devamsızlığının artması, öğretmen ve aile ile yapılan görüşmelere rağmen devamlılık konusunda istikrar sağlanamaması nedeniyle öğretim oturumu sonlandırılmak zorunda kalınmıştır. Öğretim oturumlarında hedeflenen ölçüt karşılanamadığı için hedef çocuğun izleme ve genelleme verileri de toplanamamıştır.

4.2.2. Hedef çocuklar için genelleme bulguları

Tipik gelişim gösteren çocuklar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin İsmail, Çağatay ve Emre'de farklı bir eğitici akranla genellemelerine ilişkin bulgular Şekil 4.1'de yer almaktadır. Genelleme verileri, hedef çocukların edindikleri sosyal becerileri başka bir eğitici akranla da genelleyebildiklerini göstermektedir.

İsmail'in genelleme akranı Zeynep ile başlama düzeyi oturumu incelendiğinde (Şekil 4.1) İsmail'in Zeynep ile oyunu sırasında %0 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani hedeflenen arkadaşlık becerisi için gerekli sosyal etkileşim davranışlarını sergilemediği görülmektedir. İsmail'den ön test verisi alındıktan sonra Zeynep ile akran eğitimine geçilmiştir. Akran eğitimi süresince hedef çocuğa herhangi bir eğitim sunulmamıştır. Akran eğitimi başarıyla tamamlandıktan sonra İsmail, Zeynep ile sınıflarında serbest zaman oyunları sırasında tekrar bir araya getirilmiş ve son test genelleme verisi alınmıştır. Genelleme verileri incelendiğinde İsmail'in ön-test oturumunda doğru davranış sergileyemediği, son-test oturumunda ise %90 düzeyinde doğru davranış sergilediği görülmüştür. Bu veriler Akran Aracılı Müdahalenin İsmail'in öğrendiği arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını farklı bir eğitici akranına genellemesi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Çağatay'ın genelleme akranı Emine ile başlama düzeyi oturumları incelendiğinde (Şekil 4.1) Çağatay'ın Emine ile oyunları sırasında %0 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani hedeflenen arkadaşlık becerisi için gerekli sosyal etkileşim davranışlarını sergilemediği görülmüştür. Çağatay'dan ön test verisi alındıktan sonra Emine ile akran eğitimine geçilmiştir. Akran eğitimi süresince hedef çocuğa herhangi bir eğitim sunulmamıştır. Akran eğitimi başarıyla tamamlandıktan sonra Çağatay Emine ile sınıflarında serbest zaman oyunları sırasında tekrar bir araya getirilmiş ve son test genelleme verisi alınmıştır. Genelleme verileri analiz edildiğinde Çağatay'ın ön-test oturumunda doğru davranış sergileyemediği, son-test oturumunda ise %89,6 düzeyinde doğru davranış sergilediği görülmüştür.

Akran Aracılı Müdahalenin Emre'nin genelleme akranı Emir ile oyunları sırasında %0 düzeyinde doğru davranış gösterdiği yani hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını genelleme akranına sergileyemediği görülmüştür. Emre'den ön test verisi alındıktan sonra Emir ile akran eğitimine geçilmiştir. Akran eğitimi süresince hedef çocuğa herhangi bir eğitim sunulmamıştır. Ancak Emre'nin öğretim oturumlarına istikrarlı biçimde katılmaması (gerekçelerini hatırlamak için lütfen "Emre için etkililik bulguları" başlığına bakınız.) nedeniyle hedeflenen ölçüt karşılanamamıştır. Bu nedenle son test genelleme oturumu verisi toplanamamıştır.

4.3. Akran Aracılı Müdahalenin Güvenirlik Bulguları

Bu çalışmanın güvenirlik bulgularını, uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik oluşturmaktadır.

4.3.1. Uygulama güvenirliği bulguları

Akran Aracılı Müdahalenin uygulama güvenirliği; 1) araştırmacının eğitici akranları yetiştirme, 2) araştırmacının Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama ve 3) eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama sürecindeki verilerin analizi yolu ile elde edilmiştir. Bu bulgular izleyen başlıklarda detaylı olarak sunulmuştur.

4.3.1.1. *Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine ilişkin uygulama güvenirliği bulguları*

Araştırmacının eğitici akranları ve genelleme akranlarını yetiştirme sürecine ilişkin farkındalık etkinliklerinin ve sosyal etkileşim davranışlarının öğretimine yönelik uygulama güvenirliği tüm akranlar için %100'dür.

4.3.1.2. *Araştırmacının akran aracılı müdahaleyi uygulama sürecine ilişkin uygulama güvenirliği bulguları*

Araştırmanın Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama sürecine ilişkin eğitici akran- hedef çocuk çifti ve genelleme akranı-hedef çocuk çiftlerinin sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ilişkin uygulama güvenirliği bulguları %100'dür.

4.3.1.3. *Eğitici akranların akran aracılı müdahaleyi uygulama sürecine ilişkin uygulama güvenirliği bulguları*

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulamaları olduğu için eğitici akranların uygulama sürecine ilişkin bulguları, "Eğitici Akranlar İçin Etkililik Bulguları" başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.3.2. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri; 1) araştırmacının eğitici akranları yetiştirme, 2) eğitici akranların Akran Aracılı Müdahaleyi uygulama ve 3) hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarını gösterme sürecindeki verilerin analizi yolu ile elde edilmiştir. Bu bulgular izleyen başlıklarda detaylı olarak sunulmuştur.

4.3.2.1. *Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları*

Araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine ilişkin bulgular, farkındalık etkinliklerinin uygulanması ve arkadaşlık becerisi için gerekli sosyal etkileşim davranışlarının öğretimi ile elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları incelendiğinde, araştırmacının eğitici akranları yetiştirme sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenirliğinin %100 olduğu görülmüştür.

4.3.2.2. *Eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları*

Araştırmanın eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları, her bir katılımcı için başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının %30'undan toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları %100'dür. Öğretim oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları Filiz için %100, Ece ve Ekin için %96,87'dir (ranj= %95-98,75). İzleme oturumlarına ilişkin ise Filiz için %96, Ece için %100'dür. Genelleme akranlarının sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları ön test oturumlarında tüm katılımcılar için %100 iken son test oturumunda Zeynep için %96,25 ve Emine için %95'tir.

4.3.2.3. *Hedef çocukların sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları*

Araştırmada hedef çocukların arkadaşlık becerisi için gerekli sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları, her bir katılımcı için başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının %30'undan toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları İsmail ve Çağatay için %100 iken Emre için %99,33'tür (ranj= %98-100). Öğretim oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları İsmail için %100, Çağatay için %86 (ranj= %80-92) ve Emre için %87'dir (ranj= %86-88). İzleme oturumlarına ilişkin ise İsmail için %94, Çağatay için %100'dür. Hedef çocuğun genelleme akranlarına yönelik sosyal etkileşim davranışlarını uygulama sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları ön test oturumlarında tüm katılımcılar için %100 iken son test oturumunda İsmail için %96,25 ve Çağatay için %97,5'tir.

4.4. Akran Aracılı Müdahaleye İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla Akran Aracılı Müdahaleye ilişkin görüşler, okul öncesi öğretmenleri ve eğitici akranlarla yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik bulguları

Öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik bulguları, hedef çocuklar ve eğitici akranların okul öncesi öğretmenlerinden "Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu" (EK-20) aracılığıyla elde edilmiştir. Öğretmenlere tamamlanan araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerini bildirmeleri için 13 soru yöneltilmiştir. Formda yer alan soruların ilk yedi maddesi, beşli Likert tipi Derecelendirme biçiminde diğer altı maddesi ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacının öğretmenlerin sosyal geçerliği değerlendirmeleri amacıyla düzenlediği yarı-yapılandırılmış görüşme esnasında, öğretmenler kendilerine yöneltilen bu açık uçlu sorulara yüz yüze gerçekleştirilen oturumlarda cevap vermişlerdir.

Öğretmenlere yönelik hazırlanan formda üç öğretmen de "Bu araştırma boyunca araştırmaya katılan tipik gelişen akranlar OSB olan çocukla daha çok etkileşime girdi." İfadesine "*Kesinlikle katılıyorum*" yanıtını vermişlerdir. "OSB olan çocuklarla tipik gelişen akranları arasındaki arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkiledi.", "Hedef çocuklar Akran Aracılı Müdahale'ye katılmaktan hoşlandı.", "Eğitici akranlar Akran Aracılı Müdahale'ye

katılmaktan hoşlandı.", "Akran Aracılı Müdahale kapsamında eğitici akranların yetiştirilmesi, hedef çocuklarla olan sosyal etkileşimlerini kolaylaştırdı." ve "Akran Aracılı Müdahale'nin OSB olan çocukların eğitim aldıkları kaynaştırma sınıflarında uygulanmasını tavsiye ederim." ifadelerine iki öğretmen *"Katılıyorum"* ifadesini kullanırken bir öğretmen *"Kesinlikle katılıyorum"* ifadesini kullanarak araştırma yönteminin uygunluğuna ve bulgularının anlamlılığına ilişkin görüş bildirmiştir İki öğretmen "Tipik gelişen akranların OSB olan çocukla etkileşim kurması, sınıftaki iş yükümü azalttı." ifadesine *"Bazen katılıyorum"* yanıtını verirken bir öğretmen "*Kesinlikle katılıyorum"* yanıtını vermiştir. Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu'nun Likert tipi derecelendirme bölümündeki soru ve cevaplarına ilişkin bilgiler Tablo 4.6' de özetlenmiştir.

Tablo 4.6. *Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu'nun Likert tipi derecelendirme bölümüne ilişkin bilgiler*

Maddeler	Öğretmen A	Öğretmen B	Öğretmen C
1.Bu araştırma boyunca araştırmaya katılan tipik gelişen akranlar OSB olan çocukla daha çok etkileşime girdi.	Kesinlikle katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
2. OSB olan çocuklarla tipik gelişen akranları arasındaki arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkiledi	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
3. Hedef çocuklar Akran Aracılı Müdahale'ye katılmaktan hoşlandı	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
4. Eğitici akranlar Akran Aracılı Müdahale'ye katılmaktan hoşlandı	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
5. Aracılı Müdahale kapsamında eğitici akranların yetiştirilmesi, hedef çocuklarla olan sosyal etkileşimlerini kolaylaştırdı.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
6. Akran Aracılı Müdahale'nin OSB olan çocukların eğitim aldıkları kaynaştırma sınıflarında uygulanmasını tavsiye ederim.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
7.Tipik gelişen akranların OSB olan çocukla etkileşim kurması, sınıftaki iş yükümü azalttı.	Kesinlikle katılıyorum	Bazen katılıyorum	Bazen katılıyorum
Toplam Puan	35	27	27

Okul öncesi öğretmenleri araştırmacı tarafından yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede 6 açık uçlu soruyu yanıtlamışlardır. İlk olarak öğretmenlere "Akran Aracılı Müdahale uygulanmadan önce sınıfınızdaki tipik gelişen çocuklar ve OSB olan çocuk arasındaki arkadaşlık ilişkisi nasıldı? Bu araştırmadan sonra çocukların arasındaki arkadaşlık ilişkilerinde farklılıklar gözlemlendiniz mi?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin hepsi araştırmadan önce OSB olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren akranlarının arasında herhangi bir iletişim ve etkileşim olmadığını, OSB olan çocuğun daha çok yetişkinle iletişim kurduğu ve sınıfta yalnız oynamayı tercih ettiğini ifade ettiler. Araştırmadan sonra ise OSB olan çocukların akranlarıyla daha çok etkileşime girdiği, akranların başlattığı oyunlara dahil

olduğu, kendisi de oyun başlatarak liderlik yaptığını ve diğer akranlarla genelleyebildiklerini ifade etmişlerdir. İsmail'in öğretmeni, uygulamadan önce OSB olan çocuk ve akranları arasında iletişim olmadığını, uygulamadan sonra ise serbest oyun zamanlarında OSB olan çocuğun farklı akranlarıyla da oyunlar oynadığını ifade etmiştir. Çağatay'ın Öğretmeni,

> *"Dönemin de başı olduğu için ilk defa grup içinde bir derse başladığı için tamamen kapalıydı. Hiç yani arkadaşlarıyla iletişime geçmiyordu. İletişim sadece benimle sınırlıydı güven bağı oluşturduğumuz için sınırlıydı. Kendi başına hayvan figürlü oyuncaklarla oynamayı tercih ediyordu sadece. Bunun dışında arkadaşlarıyla iletişime hiç geçmiyordu. Şu anda hem oyunlara dahil oluyor, kurulmuş bir oyunda lideri takip edebiliyor hem de kendisi oyun kurup arkadaşlarını davet edebiliyor artık."*

ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlere ikinci olarak "Sizce OSB olan çocuklar tipik gelişen akranlarına hangi konularda ihtiyaç duyuyorlardır?" sorusu yöneltilmiştir. 3 öğretmen de OSB olan çocukların akranlarına en çok sosyal, duygusal ve iletişim becerilerinde ihtiyaç duyduklarını, bilişsel alanda akranlarına ihtiyaç duymadıklarını düşündüklerini ifade ettiler. Çağatay'ın öğretmeni,

> *"Öğrenmede zaten çok bir problem yaşamıyorlar. Bireysel yapıldığı takdirde bir problemleri olmuyor öğrenebiliyorlar. Öğrenme hızında çok eksiklik eğer zihinsel de bir desteği yoksa, geriliği yoksa, çoklu daha doğrusu geriliği mevcut değilse çocukta bir problem yaşamıyor. Ama sosyal iletişim de kesinlikle bu eğitimin çok işe yaradığını ve arkadaşlarıyla beraber grup olmayı öğrenip sosyal yaşamın gereklerini yerine getirmesi açısından çok arkadaş iletişimin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizim şu anda sınıf içinde yaptığımız şey biliyorsunuz siz de hocam, normal hayatın minyatürize edilmesi, tiyatro oyunu gibi… Çocuk bunda başarıya ulaşamadığında yetişkin olduğunda ne yapması gerektiğini öğrenemiyor. Otizm de bu konuda zaten en büyük sıkıntıyı yaşayan engel grubu. O yüzden arkadaş iletişimi olmadan, arkadaş akran eğitimi olmadığı zaman çocuğun her zaman bir parçası eksik kalıyor."*

yanıtını vermiştir.

Öğretmenlere üçüncü olarak "Akran Aracılı Müdahale kapsamında tipik gelişen çocukların eğitici akran olarak yetiştirilmesi size sınıf içerisinde kolaylık sağladı mı? Sağladıysa ne tür kolaylıklar sağladı?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler eğitici akranların, sınıfta diğer akranlara empati, yardımlaşma ve paylaşma noktasında rol model olduğunu ve sınıfta olumlu bir sınıf atmosferinin oluşmasına katkı sağladıklarını ifade ettiler. İsmail'in öğretmeni *"… benim yaklaşık bir ay öncesinde bir öğrencim geldi. Yine özel eğitim için bedensel bir rahatsızlığı var. Özellikle de iki öğrencim, eğitici eğitimi olan iki öğrencim. Onun bütün her şeyiyle onlar ilgileniyor şu anda gönüllü olarak."* İfadesiyle eğitici akranların farklılıkları olan diğer arkadaşlarına da sınıf içerisinde yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Emre'nin öğretmeni, *"Tabii ki sağladı. Emre mesela bazen krize giriyor. Ekin ya da Yağmur*

ona yaklaştığı zaman diğer çocuklara oranla onlara mesela daha olumlu tepkiler verebiliyor. Hani bunu gözlemledik. Ben, ben olumlu olduğunu düşünüyorum yani Emre'nin gelişiminde." ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlere dördüncü olarak "Araştırmada kullanılan öğretim materyallerinden (videolar, kitaplar, oyunlar) hangisini daha çok beğendiniz? Beğendiğiniz materyallerin çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi materyallerin dikkat çekici olduğunu ve tüm çocukların da dikkatlerini çektiğini ifade etmiştir. İsmail'in öğretmeni, "… *Yani sadece bu çalışmadaki çocukların değil, hepsinin dikkatini çekti*." İfadesiyle materyallerin tüm sınıfın dikkatini çektiğini belirtmiştir. Çağatay'ın öğretmeni,

> *"Hocam hepsinin çok işe yaradığını düşünüyorum ama özellikle iki tanesi çok işe yaradı. Bireysel yaptığınız sözel uyarılar çok işe yaradı. Materyal olarak konuşursak da çocuklar bu sizin kullandığınız oyuncaklarda böyle bir sınıftakinden çünkü farklı ya bir de albenili de getirdiğiniz oyuncaklar. Sadece onlarla oynamak için bile eğitime katılmak istediler. Yani şu anda sınıfta biz niye katılmıyoruz rekabeti var, biz de katılsaydık rekabeti var."*

ifadelerini kullanmıştır. Araştırmada materyal kullanımın çocuklar üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çağatay'ın öğretmeni,

> *"Kesinlikle düşünüyorum. Mesela ben de göz attım kullandığınız yönerge komut kitaplarına, okuduğunuz hikaye kitaplarına. Çok beğendim çünkü çok yalın ve çok anlaşılır komut veriyor çocuğa. Çocuk hani acaba bunu mu söylemeye çalıştı öğretmenim demiyor. Mümkün olduğunca minimalize edilmiş cümleler var. Çok başarılı olduğunu düşünüyorum."*

ifadesini kullanmıştır. Emre'nin öğretmeni, "*Evet, tabii ki onlar daha iyi kaynaşmalarını sağladı materyaller arasında kurdukları bağları birbirlerine aktardılar. Hani bu oyuncaklar olsun, sizin hazırladığınız somut şeyler olsun ben gözlemledim. Onun etkisini gözlemledim*." yanıtını vermiştir.

Öğretmenlere beşinci olarak "Araştırmada kullanılan Akran Aracılı Müdahalenin kolay ve zor yönlerinin nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin hepsi bu uygulamanın hem zor hem de kolay yönlerinin olduğunu vurgulamıştır. Çağatay'ın öğretmeni,

> *"Evet. Şöyle bir şey var. Sadece özel öğrencilerimde değil diğerlerinde de kullanıyorum bunu. Çünkü ben anlattığımda çocuk buna ders olarak bakıyor. Öğretmen bana bir ders anlatıyor veya bir bilgi öğretiyor diye bakıyor…. Ama arkadaşıyla ne kadar ben onun aracılığıyla aktarsam da bilgiyi oyun oynadığını zannediyor çocuk. Böylece de hani önüne bir duvar örmediği için eğitim de öğretim de daha kolay olmuş oluyor."*

ifadesi ile akran eğitiminin OSB olan çocuk için daha kolay ve etkili olabileceğini ifade etmiştir. Emre'nin öğretmeni,

> *"Yani kolay yönleri, çocukla bağ kurabilmek arkadaşı aracılığıyla biraz daha kolaylaştı. Çünkü sevdiği zaman arkadaşıyla iletişim kurabilmeyi, oynamayı, onunla bir şeyler paylaşmayı sevdiği zaman o çocuğa daha iyi hisse… nasıl diyeyim? Yönergelerimizi anlamasını sağlayabiliyoruz. O yüzden bence kolay."*

yanıtını vermiştir. Zor yönlerinin ise uygun akran seçimi, süreci etkili planlama ve hedef çocuğun problem davranışlarının artması olduğunu ifade etmişlerdir. İsmail'in öğretmeni *"Tabii bu eğitici olarak seçtiğiniz çocuğa bağlı. Zaten onu yapabilecek gelişimdeki çocukları seçiyorsunuz. O yüzden de bir zorluğu olmuyor."* Yanıtını vermiştir. Çağatay'ın öğretmeni,

> *"Zor yönü sadece şu oluyor hocam. Bir bilgiyi hangi çocuk aracılığıyla ve ne şekilde diğer çocuklara aktaracağımızı planlamak veya o anda ona karar vermek sadece anlık bir zorluk çıkarıyor. Onun dışında kolaylıklarının çok daha artı yönde olduğunu düşünüyorum. Zorluğu sadece hangi çocuğa nasıl öğretip nasıl diğer çocuklara aktaracağımızı…"*

ifade etmiştir.

Öğretmenlere son olarak Akran Aracılı Müdahaleyi kendi sınıflarında uygulamak isteyip istemediklerini, istiyorlarsa da neden istedikleri sorulmuştur. İki öğretmen sınıfında uyguladığını diğer öğretmen de uygulamakta fayda olacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Emre'nin öğretmeni, "*Tabii ki isterim zaman zaman faydalanmakta bence yarar var yani güzel bir şey."* Şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. İsmail'in öğretmeni, *"Yani eğer onun içine giriyorsa bazı çocuklar etkinlikleri yaparken çok zorlanıyorlar, çok geride kalıyorlar. Yine bir konuda daha ön planda olan öğrencilerimi kendi etnikleri bitirdikten sonra arkadaşlarının yanına destek olmaları yönünde yönlendirdiğim zamanlar oluyor."* ifadelerini kullanmıştır.

4.4.2. Eğitici akranlara yönelik sosyal geçerlik bulguları

Eğitici akranlara yönelik sosyal geçerlik verileri, eğitici akranların öznel değerlendirmelerine dayalı toplanmıştır. Bu çerçevede, eğitici akranlara Eğitici Akranlara Yönelik Sosyal Geçerlik Formu'ndaki (EK-21) dokuz açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular Akran Aracılı Müdahalenin içeriği, yapılan etkinlikler ve kullanılan materyaller hakkında bilgi toplamaya yöneliktir.

Eğitici akranlara ilk olarak "Hangi etkinlikleri yapmak hoşuna gitti?" sorusu yöneltilmiştir. Eğitici akranların üçü de araştırma boyunca yapılan etkinlikler arasından en çok onlara farkındalık çalışmasında okunan Barış'ın Gezintisi hikaye kitabını beğendiklerini söylemişlerdir. Filiz, "*İsmail'le oyun oynamak, kitap okumak*." Yanıtını vermiştir.

Eğitici akranlara ikinci olarak "Öğrendiğin davranışların hangilerini uygularken zorlandın?" sorusu sorulmuştur. Ekin, Emre'nin onu duymamasından ve seslenip

dokunmasına rağmen bazen ona bakmadığı için özellikle "*Arkadaşının dikkatini çekme ve oyuna davet etme*" basamağında zorlandığını ifade etmiştir. Ece basamakları uygulamakta değil hatırlamakta zorlandığını belirtmiştir. Filiz ise öğrendiği davranışlar arasında en çok "*Kısa cümleler kurma.*" davranışında zorlandığını dile getirmiştir.

Eğitici akranlara üçüncü olarak "Öğrendiğin davranışlar arasından hangi davranışı uygulamak daha kolaydı?" sorusu sorulmuştur. Filiz, "*Arkadaşımıza güzel sözlerle konuşmak.*" Basamağını daha kolay uyguladığını ifade etmiştir. Ece "*Model olmak ve de sıra almak sıra vermek*." Şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Ekin de daha çok model olmayı sevdiğini ve daha kolay uyguladığını belirtmiştir.

Eğitici akranlara dördüncü olarak "Etkinlikler boyunca öğrendiklerin (hedef çocuk) ile oyun oynamanı kolaylaştırdı mı?" sorusu yöneltilmiştir. Üç eğitici akran da öğrendikleri davranışların arkadaşlarıyla oynamalarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ece, Emre için *"Kolaylaştırmaya başladı ama sadece kolaylaştırdı. Ama yine de böyle hırçın davranıyor. Kendini kontrol edemiyor bana da vuruyor. Ben ona yaklaşıyorum bir şey söyleyecekken kendini kontrol edemediği anda vuruyor. Yani dikkatini çekecek o anda bir şey yapamıyorum vurduğu için."* ifadelerini kullanmıştır.

Eğitici akranlara beşinci olarak "Hedef çocuk ile birlikte oynamaktan hoşlandın mı?" sorusu sorulmuştur. Tüm eğitici akranlar hedef çocukla birlikte oynamaktan keyif aldıklarını ifade etmiştir. Ekin,

> "Hoşlandım ama bir keresinde o uygulamaları yapmıştım ama Emre, bu sefer arkadaşlarımla oynamama izin vermedi… Evet hoşlanıyor (hedef çocuk) ama bazen hırçın olduğu zaman ben ona oynayacakken de hırçın oluyor ama hırçın olduğunu bilemeden yanlışlıkla ben ona Emre gel oynayacağız diye yanına yaklaşırken bazen vuruyor bana."

ifadelerini kullandı.

Eğitici akranlara altıncı olarak "… (hedef çocuk) birlikte oyun oynarken arkadaşın senden bir şeyler öğrendi mi? Sence neler öğrendi?" sorusu yöneltilmiştir. Üç akran da hedef çocuğun kendisinden bir şey öğrendiğini söylemişlerdir. Ekin, "*Böyle model olurken öğrenmiş olabilir… parkur vardı ya ondan birlikte kaymıştık*." Ece hedef çocuğun sıra alıp sıra vermeyi öğrendiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Filiz ise hedef çocuğa "*Hadi şöyle yap, hadi böyle yap*." dediğinde hedef çocuğun öğrendiğini ifade etti.

Eğitici akranlara yedinci olarak "(Hedef çocuk) gibi farklı özellikleri olan başka arkadaşlarla oyunlar oynamak ister misin?" sorusu yöneltilmiştir. Tüm akranlar farklı özellikleri olan başka çocuklarla da oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Ekin, sınıfındaki

farklı olduğun düşündüğü arkadaşı için "*Murat'la oynayamam çünkü arada sırada vuruyor ya. Bunlara alışmaya başladı*." ifadelerini kullanmıştır.

Eğitici akranlara yöneltilen "Farklı özellikleri olan arkadaşların ile daha kolay oyun oynamak için böyle bir çalışmaya tekrar katılmak ister misin?" sorusuna tüm akranlar tekrar böyle bir çalışmaya katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Eğitici akranlar yönelttiğimiz son soru "Farklılıkları olan arkadaşlarınla oyun oynamakla ilgili başka şeyler de öğrenmek ister misin?" sorusu olmuştur. Tüm eğitici akranlar başka şeyler de öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, a) tipik gelişen akranlar için hazırlanan farkındalık etkinlikleri ve sosyal beceri öğretim programının tipik gelişen akranların sosyal etkileşim davranışlarını arttırmaya yönelik ve b) tipik gelişen akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalelerin OSB olan çocukların arkadaşlık ilişkilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin ve eğitici akranlarının da sosyal geçerlik verileri analiz edilmiştir. İlerleyen paragraflarda araştırmaya ait her bir bulgu tartışılmakta önemli noktalara değinilmekte, araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerinden söz edilmekte, uygulamaya ve ileri çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmaktadır.

Akran Aracılı Müdahale kapsamında tipik gelişen akranlar için hazırlanan farkındalık etkinliklerinin ve sosyal beceri öğretim programının tipik gelişen akranların üzerindeki etkilerine ait bulguları, tüm eğitici akranların arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını güvenilir bir şekilde uygulayabildikleri ve bu sosyal etkileşim davranışlarını uygulama bittikten sonra 1., 2. ve 4. haftalarda da sürdürebildiklerini göstermiştir. Araştırmanın ilk bulgusu, Akran Aracılı Müdahalenin tipik gelişen akranların arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını OSB olan çocuklara yüksek düzeyde uygulama güvenilirliğiyle uygulamalarında etkili olduğunu ortaya koymasıdır. Uygulamacının uygulama planına ne ölçüde bağlı kaldığının analiz edilmesi sonucu belirlenen uygulama güvenirliği, Akran Aracılı Müdahale söz konusu olduğunda çeşitli kaygıları beraberinde getirmektedir. Bu kaygılardan biri, yetişkinler tarafından sunulan uygulamalara kıyasla akranların öğrendikleri müdahaleyi daha düşük uygulama güvenirliğiyle yürütmelerine ilişkindir (Chan vd., 2009, s. 877; Tıkıroğlu, 2019, s. 91). Nitekim alanyazında eğitici akranların uygulama güvenirliklerinin genellikle kabul edilebilir düzeyde olduğunu (örn., Pierce ve Schreibman, 1997, s. 291; Takezawa, 2004, s. 35) ya da kabul edilebilir düzeyin altında olduğunu (örn., Trembath vd., 2009; s. 174) gösteren bulgulara rastlanmaktadır. Oysa müdahalenin başarısı açısından akranların öğrendikleri Akran Aracılı Müdahaleyi yüksek doğruluk düzeyinde uygulayabilmeleri önemlidir. Bu çelişkili bulguların aksine bu çalışmanın eğitici ve genelleme akranlarına ilişkin bulguları, akran eğitimi yoluyla öğrenmiş oldukları sosyal etkileşim davranışlarını hem öğretim (ortalama=%85,28) hem de izleme (ortalama=%92) oturumlarında OSB olan akranları ile sosyal etkileşimi başlatmak amacıyla öğrendikleri arkadaşlık becerilerine ilişkin adımları oyunlarında güvenilir şekilde uyguladıklarını göstermektedir. Bu durumun eğitici akranların seçiminde özellikle iş birliği ve iletişim becerisine sahip olmalarına, oturumların tamamının doğal ortamlarında yani kendi sınıflarında gerçekleştirilmesi gibi bir takım özelliklere dikkat edilmesinin eğitici akranların

var olan potansiyellerini daha kolay ortaya koymasına yardımcı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma bulguları bu açıdan eğitici akranların doğal ortamlarda sosyalleşmeyi sağlamada önemli uygulayıcılardan biri olduğu görüşünü destekleyen araştırma (Pierce ve Schreibman, 1997, s. 157; Harper vd., 2008, s. 821; Kuhn vd., 2008, s. 37; Tıkıroğlu, 2019 s. 92) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Uygulama güvenirliğine ilişkin dikkat çeken noktalardan biri, yüksek uygulama güvenirliği ile uygulanan davranışlar eğitici akranlar arasında farklılaşsa da düşük uygulama güvenirliği ile sergilen davranışın (Hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirme.) tüm eğitici akranlar tarafından aynı davranış olmasıdır. Eğitimin öncelikli hedeflerinden birinin istendik davranışların yetişkin desteğinden bağımsız biçimde sergilenmesi olduğu düşünüldüğünde, eğitim ortamlarında öğretmenlerin ya da okul dışında yetişkinlerin çocukları sergiledikleri her uygun davranış için sürekli pekiştirmedikleri bilinmektedir (Sönmez, 2012, s. 250; Yücesoy Özkan, 2009, s. 21). Dolayısıyla eğitici akranların çevrelerinde genellikle pekiştirme yapan yetişkin görmemeleri, uygun davranış sergilediklerinde kendilerinin de sürekli pekiştirilmemeleri bu davranışı hatırlamalarını ve uygulamalarını güçleştirmiş olabilir. Ayrıca tüm çocukların ortak dili olan oyuna karşı çocukların içsel bir motivasyona sahip olmaları, oyunun doğasına kendilerini kaptırmaları ve oyun sırasında keyif almalarının doğal bir pekiştireç işlevi görmesi, onların oyun sırasında ortaya çıkan fırsatları gözden kaçırmış olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmacı günlüğü ve gözlem verileri de bu bulguyu desteklemektedir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer nokta başlama düzeyi oturumlarında yalnızca hedef çocukların değil eğitici akranların ve genelleme akranlarının da arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarında düşük performans düzeyine sahip olmalarıdır. Nitekim alanyazın incelendiğinde birçok çalışmanın (örn., Pierce ve Schreibman, 1997) bulguları da başlama düzeyinde eğitici akranların ve hedef çocukların genellikle çok az etkileşim başlattığı ya da hiç başlatmadığını göstermektedir. Akranların Akran Aracılı Müdahale ile sosyal etkileşim davranışlarını öğrenmeleriyle birlikte sınıfta kurmuş oldukları oyunlarda bir çocuk dışında diğer katılımcıların hem öğretim hem izleme oturumlarına ilişkin performans düzeylerinde istendik yönde değişiklikler olmuştur. Oyunun doğası gereği eğitici akranlar OSB olan çocuklardan karşılık aldığında daha çok sosyal etkileşim davranışı sergileme eğilimi gösterirken OSB olan çocukların davranışlarında da eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarının artması sonucunda benzer artışlar olduğu görülmüştür. Eğitici akranlar ve hedef çocuklar her bir araya geldiklerinde birbirleri ile etkileşim kurma fırsatı doğar. Ancak eğitici akranların bu fırsatı etkili biçimde değerlendirebilmeleri için OSB olan çocuklar

hakkında bilgi sahibi olması, OSB olan çocuklarla oyun oynarken nelere dikkat etmesi gerektiğini bilmesi, oyunu başlatma ve sürdürme becerilerini sistematik olarak uygulayabilmesi gerekir (DiSalvo ve Oswald, 2002, s. 199). Bu bağlamda bu çalışma hem tipik gelişen çocukların eğitici akran olarak yetiştirilmesinin ve Akran Aracılı Müdahaleyi kullanmalarının OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu göstermesi hem de hedef çocukların ve eğitici akranların performans düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu açıdan OSB olan çocukların akranlarla ilişkili sosyal etkileşim davranışlarının geliştirilmesinde önemli değişkenlerden biri olduğunu göstermesi bakımınından Tıkıroğlu'nun (2019) araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermekte ve bu yönüyle alanyazına katkı sağlamaktadır.

Araştırmada önemli görülen bir diğer nokta ise her öğretim oturumundan sonra eğitici akranların kendilerini değerlendirdikleri öz değerlendirme formları ile araştırmacının eğitici akranları değerlendirdiği sonuçların birbiri ile uyuşmasıdır. Öz değerlendirme formları eğitici akranların hem özfarkındalıklarını artırmakta hem de günün sonunda sosyal etkileşim davranışlarını hatırlamalarını sağlamaktadır. Araştırmacı günlüğü notlarından da hareketle eğitici akranların çoğunlukla sosyal etkileşim davranışlarını doğru değerlendirdikleri bu noktada özfarkındalıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci bulgusu, tipik gelişen akranlar tarafından sunulan Akran Aracılı Müdahalenin OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını kazanmalarında yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermesidir. Üçüncü katılımcı (Emre) dışındaki diğer çocuklar, akran eğitimi sonrasında sınıf içi uygulamanın başlamasıyla birlikte arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını hızlı bir şekilde öğrenerek ölçütü karşılamıştır. Ancak Emre'nin sınıf içinde gerçekleştirilen oyun etkinlikleri sırasında sosyal etkileşim davranışlarının bir süre başlama düzeyi verileriyle benzer seyretmesi, uyarlama yapılmasını gerektirmiştir. Uyarlama yapılmasıyla birlikte Emre, istendik yönde hızlı bir artış göstererek sosyal etkileşim davranışlarını sergilemeye başlamış ancak bu davranışları istikrarlı biçimde ardışık sürdürememiştir. Bu durumun Emre'nin yarıyıl tatilinin ardından okul rutinine tekrar uyum sağlamakta zorlanması, sınıf öğretmeninin tayininin çıkması nedeniyle ikinci döneme yeni bir öğretmenle başlanması ve yeni öğretmene uyum sürecinin kolay olmaması; öğrencinin uygun olmayan davranışlarının hızlı şekilde artması ve akranlarına vurma davranışı gözlenmesi nedeniyle sık sık okuldan eve gönderilmesi nedeniyle uygulamaya düzenli katılım gösterememesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan mutlak düzey değişikliği analizine ilişkin değerlerin yüksek olması, diğer iki katılımcı için tipik gelişen akranlar tarafından kullanılan Akran

Aracılı Müdahalenin arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını edinme üzerinde acil etki yarattığını ortaya koymakta; etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonuçları da, Akran Aracılı Müdahalenin hedef beceri üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu desteklemektedir. Elde edilen bu bulgu, önceki araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Kohler vd., 2007; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Katz ve Girolametto, 2013; Tıkıroğlu. 2019). Ayrıca OSB olan çocuklara sosyal etkileşim becerilerinin kazandırılması amacıyla akran başlatmalı öğretimin kullanıldığı ve beş çocuktan dördünün sosyal etkileşim davranışının arttığı araştırma bulgusuyla da benzerlik göstermektedir (Goldstein vd., 1992).

OSB olan çocukların sınırlı sosyal etkileşim becerilerine sahip olmaları tipik gelişim gösteren akranlarıyla olan iletişim süreçlerinde iletişimi başlatan ve sürdüren taraf olmalarını zorlaştırmaktadır (Laushey ve Heflin, 2000). Bu bağlamda eğitici akranların sosyal etkileşim becerilerini kazanmaları ve bu becerileri kazandıktan sonra da doğal ortamlarında uygulamaları OSB olan çocukların da edindiği davranışları sergilemede ve etkileşime dahil olma noktasında onları teşvik etmesi açısından önemlidir. Akran Aracılı Müdahalenin uygulandığı bazı araştırmalarda izleme oturumlarının rapor edilmediği ifade edilmiştir (Keen vd., 2001; Katz ve Girolametto, 2013, s. 141). Araştırmanın eğitici akranlarına ait izleme oturumları, eğitici akranların 1., 2. ve 4. haftalarda da sosyal etkileşim davranışlarını yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıklarını göstermiştir. Eğitici akranların öğretim oturumlarından sonra da başarılı bir şekilde sosyal etkileşim davranışlarını sergilemeleri, doğal ortamda OSB olan çocukların eğitici akranları model almasını kolaylaştırmıştır. Eğitici akranların sınıfta öğrendikleri becerileri kullanmaya devam etmelerinin diğer akranların OSB olan çocuğa karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayabileceği ve bu durumun OSB olan çocuğun sınıfta sosyal kabulünün artırabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları, yüksek uygulama güvenirliği ile uygulanan izleme oturumları olan çalışmaların (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Tıkıroğlu, 2019) bulguları ile uyumluluk göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, OSB olan çocukların edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını bir çocuk (Emre) dışında öğretim sona erdikten 1, 2, ve 4 hafta sonra da sürdürebildiklerini göstermektedir. Her ne kadar bir davranışın öğrenme ortamında öğrenilmiş olması önemli olsa da öğrenilen becerinin ileride kullanılabiliyor olması da bir o kadar önemlidir. Çünkü herhangi bir desteğe (ipucuna) gerek duyulmadan öğrenilen becerinin sergileniyor olması, çocukların bu becerileri günlük yaşamlarında işlevsel olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Ancak spektrumun doğası düşünüldüğünde OSB olan çocukların sınırlı sosyal etkileşim becerilerine sahip olmaları tipik gelişim gösteren

akranlarıyla olan iletişim ve etkileşim süreçlerinde iletişimi başlatan ve sürdüren taraf olmalarını zorlaştırmaktadır (Laushey ve Heflin, 2000 s. 183). Bu bağlamda eğitici akranların sosyal etkileşim becerilerini kazanmaları ve bu becerileri kazandıktan sonra da doğal ortamlarında etkili biçimde uygulamaları, OSB olan çocukların da edindiği davranışları sergileme ve etkileşime dahil olma noktasında onları teşvik etmesi ve yüksek düzeyde doğal pekiştireç elde etmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla doğal ve çocuklar için anlamlı, yaşına uygun pekiştireçlerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik sosyal etkileşim davranışlarının kazanılması gibi OSB olan çocukların öğrenmekte zorlandıkları ancak onların sosyal kabul düzeylerini artıran becerilerin öğretimi sırasında kullanılmasının önemli olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu nedenle kalıcılığı sağlamayı kolaylaştırıcı bu etmenlerin gerek öğretim gerekse araştırma çalışmalarında dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Akran Aracılı Müdahalenin kullanıldığı alanyazına göz atıldığında, bazı araştırmalarda izleme oturumlarının rapor edilmediği (Keen vd., 2001; Katz ve Girolametto, 2013, s. 141), bazılarında yer verilmesine rağmen ne kadar süreyle veri toplandığının belirtilmediği (örn., McGee vd., 1992; Takezawa, 2004), son yıllarda yürütülen araştırmaların büyük kısmında ise kalıcılık bulgularının rapor edildiği (örn., Kohler vd., 1997, s. 201; Tıkıroğlu, 2019 s. 93) görülmektedir. Bulguların rapor edildiği bazı araştırmalarda ise kalıcılık oturumları sırasında hedef çocukların öğrendikleri davranışları koruyamadıkları (örn., Trembath vd., 2009, s. 173) bildirilmektedir. Bu araştırmada ise hem hedef çocukların hem de eğitici akranların öğrendikleri sosyal etkileşim becerilerini öğretim sonrasında sürdürebilmeleri alanyazında benzer bulguların rapor edildiği çalışma bulgularıyla (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Tıkıroğlu, 2019) tutarlılık gösterirken mevcut bulguyu genişleterek alanyazına katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, OSB olan çocukların öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını bir katılımcı dışında farklı tipik gelişen akranlarına genelleyebildiklerini göstermektedir. OSB'nin de içinde bulunduğu bazı yetersizlik grubundaki bireylerin, diğer yetersizlik gruplarına göre eğitimden daha fazla dışlanma riski altında olduğu bilinmektedir (Center for Autism Research [CAR], 2016; Bakkaloğlu ve Şengül, 2021, s. 739). Özellikle OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşamış oldukları sınırlılıkları nedeniyle, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında akranlarıyla etkileşim kurma ve akran etkileşimleriyle ilgili sosyal yeterlik geliştirme ve akran gruplarına ya da oyunlarına dahil olmakta güçlük yaşamaktadırlar (Bottema-Beutel vd., 2017, s. 52). Bu nedenle OSB olan çocuklarla akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik sosyal etkileşim becerileri çalışılırken bu becerilerin çocukların günlük rutinleri diğer bir ifadeyle doğal ortamları içine gömülerek

farklı davranış, farklı ortam (örn., ev, sınıf, park) ve farklı kişilerle (örn., öğretmen, anne, akran) çalışılması, bu çocukların edindikleri beceri ya da davranışları genelleyebilmeleri açısından dikkat edilmesi gereken kritik bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır (Kasari vd., 2012, s. 440; Charlop, Lang ve Rispoli, 2018, s. 55). Alanyazın incelendiğinde bir grup çalışmada OSB olan çocukların edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını başarılı şekilde genelleyebildikleri (Goldstein vd., 1992; Pierce ve Schreibman, 1997; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Tıkıroğlu, 2019) görülmekle birlikte sistematik olarak genelleme verisi toplanmamış veya genellemeyle ilgili amaçlara yer verilmesine rağmen bulguların rapor edilmediği bazı çalışmalara da (Kohler vd., 2007; Banda vd., 2010; Katz ve Girolametto, 2013) rastlanmaktadır. Dolayısıyla OSB olan çocukların kazanımlarına ilişkin çelişkili bulgular elde edilmiş olması, alanyazında bu tür çalışmalara halen ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Genelleme bulguları bu ihtiyaç bağlamında değerlendirildiğinde, mevcut bulguların olumlu sonuçların elde edildiği önceki çalışmalarla uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Ayrıca sosyal etkileşimlerin çocukların kendi sınıflarında serbest zaman etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmesi, hedef çocukların yalnızca genelleme akranı ile değil o sırada oyuna dahil olmak isteyen diğer akranların da oyuna dahil olmasıyla sonuçlanmış ve bu durum genellemeyi daha da doğallaştırarak kolaylaştırmıştır. Nitekim sosyal geçerlik bulguları, araştırmacı günlüğü ve gözlemleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Uygulamanın ayrıştırılmış ortamlarda değil doğrudan doğal bağlamda gerçekleştirilmesi, bu çalışmayı alan yazındaki diğer araştırmalardan ayırmakta ve bu yönüyle alanyazındaki mevcut bulguları genişleterek zenginleştirmektedir. Diğer taraftan, sosyal ilişkilerde genellikle güçlük çeken OSB olan çocuklar için araştırmanın genelleme bulgularının, başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları açısından umut vaad ettiği, bununla birlikte bu çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri açısından da oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu noktada dikkat çekilmek istenen bir husus daha bulunmaktadır. Akrandan akrana eğitim aracılığıyla genel eğitim sınıflarında mevcut kaynakların verimli kullanımının, etkili ve kanıt temelli uygulamaların akranlar arasında, akranların birbirlerine bilgi ve beceri kazandırmasının yanı sıra sosyal destek de sağlayabildikleri görülmüştür. Nitekim akranların sınıf ortamında birbirlerini gözlemeleri sonucu birbirlerini model alarak ve birbirlerinden cesaret alarak etkileşimlere katıldıkları gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak akran aracılı eğitim, kalabalık sınıflarda yeterli sayıda öğretmen olmadığında ya da öğretmenlerin her bir çocuğa yeterince zaman ayıramadığı durumlarda; etkili ve bilimsel dayanaklı uygulamaların hızlı biçimde genel eğitim

ortamlarında yaygınlaştırılmasında; akranlara sosyal, duygusal ve toplumsal desteğin yanı sıra bilgi ve beceri kazandırılması gereken durumlarda akran aracılı eğitim, uygulama güvenirliğine sahip akran(lar) tarafından yürütülebilecek, öğretmenleri destekleyici bir müdahele olarak düşünülebilir.

Araştırmanın beşinci bulgusu, tipik gelişen akranların ve öğretmenlerinin araştırmanın amacının uygunluğuna, Akran Aracılı Müdahalenin kabul edilebilirliğine ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Üç öğretmen de Akran Aracılı Müdahalenin, OSB olan çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerinde başlama düzeylerine kıyasla etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, tipik gelişen çocukların eğitici akran olarak yetiştirilmesinin diğer tipik gelişen çocuklara örnek olmaları ve eğitici akranların sınıflarındaki diğer özel gereksinimli çocuklara da yüksek farkındalıkla yaklaşmaları açısından Akran Aracılı Müdahalenin kendilerine sınıf içerisinde kolaylık sağladığını belirmişlerdir. Ek olarak araştırmanın gereksinimlerinden birini oluşturan öğretmenlerin, Akran Aracılı Müdahaleleri sistematik olarak uygulama noktasında yeterli bilgi, deneyim ve zamana sahip olmadıklarını bu nedenle okul öncesi dönemde Akran Aracılı Müdahalelerin kullanıldığı çalışmaların öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Nitekim çalışma kapsamında öğretmenlerin öznel değerlendirmesi yoluyla alınan görüşler Akran Aracılı Müdahalenin etkililiği ve OSB olan çocukların tipik gelişen akranları tarafından sınıf içerisindeki sosyal kabullerinin artırdığını destekler niteliktedir.

Sosyal geçerlik, bir araştırmadaki programın veya müdahalenin hedef kitlesi tarafından ne derece kabul edilebilir, uygulanabilir ve sürdürülebilir olduğu ile ilgili önemli bir veri kaynağıdır (Kazdin, 1977). Akran Aracılı Müdahaleleri konu alan çalışmaların sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde sosyal geçerliğin genellikle öğretmenlerin öznel değerlendirmeleri ile toplanan çalışmaların (Boudreau vd., 2015, s. 225) sayısının fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte alanyazında sosyal geçerliğin akranların öznel değerlendirmeleri yoluyla toplayan çalışmaların (Owen vd., 2008; Tıkıroğlu, 2019) da sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ise hem öğretmenlerden hem de akranlardan öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Öğretmenler, Akran Aracılı Müdahaleden önce sınıflarındaki OSB olan çocuklar ve tipik gelişen akranlar arasındaki etkileşimin sınırlı olduğunu fakat müdahaleden sonra OSB olan çocuğun hem eğitici akranlarla hem de sınıftaki diğer çocuklarla etkileşiminin arttığını özellikle vurgulamışlardır. Her ne kadar Emre çeşitli nedenlerden dolayı hedef beceriyi sergileyemese de Emre'nin öğretmeninin paylaştığı görüş:

> *"Sizin akran ilişkisinden sonra bu Akran Aracılı Müdahaleden sonra en azından hani (hedef çocuk) eğitim verilen çocuklarla biraz da olsun bağ kurdu, oyunlar oynadı. Bunlar çok hoşuma*

gitti ve artık Emre kapıdan girdiği zaman "Yine mi Emre geldi." Değil "Günaydın Emre" şeklinde karşılamaya başladılar."

Akran Aracılı Müdahalenin OSB olan çocukların hem akranlarla olan etkileşimini hem de akranları tarafından kabulünü artırmasının belirtilmesi açısından oldukça çarpıcıdır. Bu yönleriyle bakıldığında Akran Aracılı Müdahalenin OSB olan çocuklar için kullanılabilir ve sürdürebilir olması diğer çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (örn., Özaydın vd., 2008; Tıkıroğlu, 2019). Öğretmenlerin özellikle öğretim sürecinde kullanılan materyallere ilişkin görüşleri oldukça olumludur. Önceki araştırma bulgularından farklı olarak ise öğretmenler araştırmada somut oyun materyalleri kullanımının hem eğitici akran-hedef çocuk çiftinin hem de sınıftaki diğer akranların ilgilerine, yaşlarına, iletişim-etkileşim başlatma ve sürdürmelerine, oyunu zenginleştirme, oynamaya teşvik edici olma amaçlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Çağatay'ın öğretmeni,

"...Materyal olarak konuşursak da çocuklar bu sizin kullandığınız oyuncaklarda böyle bir sınıftakinden çünkü farklı ya bir de albenili de getirdiğiniz oyuncaklar. Sadece onlarla oynamak için bile eğitime katılmak istediler. Yani şu anda sınıfta biz niye katılmıyoruz rekabeti var, biz de katılsaydık rekabeti var....Materyallerinizin tamamı ilgi çekiciydi ama çocuklar için en önce dikkati çeken şey tamamen oyuncaklar oldu yani."

ifadelerini kullanması araştırmada kullanılan materyallerin tüm çocuklar için ne kadar ilgi çekici olduğunu destekler niteliktedir. Materyallerle ilgili değinilmesi gereken bir nokta da çalışma süresince öğretim materyallerinde herhangi bir revize yapılmasına gerek duyulmamasıdır. Bu durumun araştırmacı ve tez danışmanının rol oyunları ve oyuncakları tasarlarken sadece hedef çocukların değil aynı zamanda eğitici akranların da oynarken keyif alabileceği, çocukların hayal güçlerini kullanabileceği, oyunu kolayca zenginleştirebileceği ve oyunlar arası geçişler yaparak tüm materyallerle de birlikte oynayabilecekleri materyaller hazırlanmasına dikkat edilmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenler ve akranlardan toplanan bu öznel değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada OSB olan çocuklara özellikle güçlük yaşadıkları alanlara ilişkin öğretim yapmak için seçilecek yöntemi belirlerken sadece etkili ve verimli olmasında değil aynı zamanda sosyal geçerliğinin yüksek olmasına da bakılmasının önemli olduğu söylenebilir. Alanyazında son zamanlarda araştırma bulgularının sosyal açıdan önemli olmasının yanı sıra sosyal geçerlik ile ilişkili ancak sosyal geçerlikten farklı bir kavram olarak karşımıza çıkan ekolojik geçerliliğin de yüksek olması gerekliliğinden söz edilmektedir. *Ekolojik geçerlik*, bir araştırmada elde edilen bulguların anlamlı olmasının yanı sıra uygulamanın doğal koşullarda yürütülmesi ve araştırma bağlamı dışında da kullanılabilir

olması olarak ifade edilmektedir (Gast, 2014, s. 86). Dolayısıyla ekolojik geçerlikte öğretim ortamının ve etkinliklerin, uygulamacının ve öğretim sürecindeki diğer kişilerin hedef birey için ne ölçüde doğal olduğuna odaklanılmaktadır (Ledford vd., 2016 s. 223). Bu bağlamda mevcut araştırma okul öncesi öğretmenleri ve tipik gelişen akranlar doğal kişi; anaokulu ve anasınıfı doğal ortam olarak kabul edilmiş; tüm oturumlar hedef çocuk ve eğitici akranların günlük rutinlerini aksatmadan yürütülmüştür. Araştırmanın bu niteliksel özellikleri dikkate alarak yürütülmesi, ekolojik geçerliğinin yüksek olduğunu göstermekte, bu yönüyle önceki araştırma bulgularından tamamıyla farklılaşarak araştırmanın güçlü yönlerinden birini oluşturmaktadır.

Alanyazında ekolojik açıdan geçerli araştırmaların yürütülmesi uzun yıllardır önerilen bir konu olmasına rağmen tek denekli araştırmalardaki ekolojik geçerliğin durumunu inceleyen araştırma bulguları bu özelliğe yeteri kadar dikkat edilmediğini göstermektedir (Ledford vd., 2016, s. 225; Chezan vd., 2022, s. 221). Örneğin, Ledford ve diğerleri (2016) 0-8 yaş OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretimini hedefleyen, 1994 ve 2013 yılları arasında yürütülmüş araştırmaların sosyal ve ekolojik geçerliğini incelemişlerdir. Bulgularda, araştırmaların neredeyse yarısında uygulamacının, öğretim sürecindeki diğer kişilerin ve ortamın doğal olduğu; fakat bu üç niteliksel boyutun tamamını karşılayan araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu ve araştırma tamamlandıktan sonra da uygulamacıların müdahaleyi uygulamaya devam etme oranının düşük olduğu rapor edilmiştir. Bu açıdan mevcut araştırmanın sözü edilen bu üç niteliksel boyutun tamamını karşıladığı söylenebilir. Araştırmanın bu yönüyle yapılacak yeni araştırmalara örnek olabileceği ve alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öne çıkan bulgularının yanı sıra tartışılması gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, tipik gelişen akranların eğitici akran olarak yetiştirilmesinin onların üzerine yük olması ve eğitici akranın rutinlerini kaçırmasına yönelik olumsuz bakış açısıdır (Pierce ve Schreibman, 1995, s. 294; Chan vd., 2009, s. 877). Bu çalışmanın sosyal geçerlik bulguları, müdahaleyi uygularken eğitici akranların motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu, hedef çocukla oynamaktan keyif aldığı, hedef çocuk dışında başka farklılıkları olan arkadaşları ile de oynayacaklarını ifade etmeleri eğitici akran olmanın kendilerine ek bir iş yükü olarak algılamadıklarını göstermesi açısından önemlidir. Sosyal geçerlik bulgularına ek olarak araştırmacı günlüğünde "Çocukların çoğu zaman araştırmacının sınırlı zamanı olduğu için oturumu sonlandırıp materyalleri toplaması gerektiğini söylediğinde, oynamaya devam etmek istediklerini söylemelerine; sınıfın öğretmeninden rica ederek telefonla arayıp araştırmacının sınıfa ne zaman geleceğini sordurduklarına" ilişkin notlar yer almaktadır.

Alanyazındaki kaygıların aksine, bu örnekler eğitici akranların çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını ve istekli biçimde katıldıklarını göstermektedir. Bu farklılaşmanın çeşitli önlemlerin alınmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu önlemler arasında; farkındalık çalışmalarının yalnızca eğitici akranlara değil tüm sınıfa yapılması, eğitici akranlar belirlenirken sosyal yeterlilikleri yüksek, lider yönü güçlü olan akranların seçilmesi, hedef çocuklar kadar eğitici akranların da oyun ve oyuncak tercihlerinin göz önünde bulundurularak materyallerin hazırlanması, müdahalenin 10'ar dakikalık sürelerle sınırlı olması ve çocukları sınıftan ayrıştırarak değil kendilerini güvende hissettikleri doğal bağlamlarında tüm oturumların gerçekleştirilmesi yer almaktadır.

Tartışılması gereken noktalardan ikincisi, eğitici akranların gün içerisinde motivasyonlarını etkileyen pek çok olayla karşılaşmalarına ve sınıfta dikkatlerini dağıtan birçok uyarana (örn., serbest zaman diliminde diğer tipik gelişen çocukların oyun oynamaları, sınıftaki diğer akranların eğitici akranlarla iletişim kurmaları, sınıf içi gürültünün olması vb.) maruz kalmalarına rağmen dikkatlerini tekrar OSB olan arkadaşları ve oyunlarına odaklayarak oynamaya devam etmeleri eğitici akranların müdahaleyi ve hedef çocuğu benimsediklerini ve oldukça özverili davrandıklarını göstermiştir. Bu tutum ve davranış, eğitici akran seçiminde alanyazında sıklıkla vurgulanan özelliklere yeterince dikkat edildiğini göstermesi açısından önemlidir. Nitekim Akran Aracılı Müdahalenin başarılı uygulanabilmesi ve uygun eğitici akran özelliklerinin teyit edilmesi açısından alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Üzerinde durulması gereken noktalardan sonuncusu, tipik gelişen iki akranın eğitici akran olarak yetiştirilmesinin ardından eğitici akran olmayan ve eğitime katılmamış çocukların da hedef çocuğa yönelik sosyal etkileşimde bulunma girişimlerinin artmasıdır. Müdahale öncesinde tüm sınıfa farkındalık etkinlikleri uygulanmasının tipik gelişen akranların OSB olan arkadaşlarına daha olumlu bir tutum sergilemelerine neden olması, araştırmanın hedeflenmeyen kazanımı olarak değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu durumun öğretim oturumlarının yapılandırılmış ortamlar yerine çocukların doğal ortamlarında yani sınıf ortamlarında günlük rutinleri sırasında gerçekleştirilmesi, sınıftaki diğer çocukların eğitici akranları rol model almasına, onların da akran eğitimi almadan eğitici akran gibi davranmalarını sağladığı düşünülmektedir. Bu durum eğitici akranların bir öğretmen edasıyla değil bir arkadaş yaklaşımıyla süreci yürüttüğünü ortaya koyması açısından değerlidir.

5.1. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarından ilki, çalışmanın üç OSB olan çocuk ve altı eğitici akranla gerçekleştirilmiş olmasıdır. Otizmin bir spektrum olması ve OSB olan çocukların özelliklerinin heterojen bir yapıya sahip olması, Akran Aracılı Müdahalenin etkisinin yalnızca araştırma katılımcılarıyla sınırlı olmasına yol açmaktadır. Ayrıca araştırmadaki tipik gelişen çocukların da sayısının sınırlı olması ve bireysel özelliklerinin de birbirinden farklı olması (örn., sosyal becerileri ve akranlarla yaşanan deneyimleri) araştırmanın etkililik bulgularını daha sınırlı bir popülasyon için değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarından ikincisi, dört OSB olan çocuk belirlenerek başlanan çalışmada bir katılımcının babasının tayini çıkması nedeniyle çalışmadan ayrılması sonucu katılımcı sayısının üçe düşmesidir. Son katılımcının ise yarı yıl tatilinin ardından okul rutinine tekrar uyum sağlamakta zorlanması, öğretmeninin tayininin çıkması nedeniyle ikinci döneme yeni bir öğretmenle başlanması ve yeni öğretmene uyum sürecinin kolay olmaması, öğrencinin uygun olmayan davranışlarında hızlı bir atış gözlenmesi ve sergilenen davranışların çeşitlenmesi, akranlarına vurma davranışı gözlenmesi nedeniyle sık sık okuldan eve gönderilmesi nedeniyle okula geç gelmesi ve çoğu zaman devamsızlık yapması gibi pek çok farklı gerekçe öğretim oturumlarının düzenli yapılamamasına neden olmuştur. Katılımcının devamsızlık yapması yöntemin ardışıklık ilkesine de aykırı olduğu için çalışmaya düzenli devam edilememiştir. Bu süreçte benzer özelliklere sahip yeni bir katılımcı da bulunamamıştır.

Arkadaşlık ilişkileri gibi sosyal etkileşim ve iletişimi temel alan becerilerin öğretiminin hem planlanması hem de uygulanması geniş bir takvim aralığı gerektirmektedir. Bu çalışmanın hem pilot uygulama hem de deney sürecinin yarı yıl tatiline denk gelmesi çalışmada zorunlu ara verilmesine neden olmuştur. Ara tatil, ilk iki katılımcı için izleme verilerinin toplandığı zaman aralığına denk gelmesi sürecin aksamasına yol açmasa da tatilin üçüncü katılımcının öğretim oturumlarına denk gelmesi hem eğitici akranların öğrendikleri davranışları hatırlamakta zorlanmasına hem de hedef çocuğun rutinlerinin değişmesine sebep olduğu için zorunlu tatilin deney sürecini kesintiye uğratması çalışmanın diğer bir sınırlılığı olarak nitelendirilebilir. Üçüncü katılımcının okula tekrar alışması için okulun açıldığı ilk hafta uyum süreci olarak düşünülmüş ve eğitici akranlarla hatırlatıcı kısa bir tekrar çalışması yapılarak bu sınırlılık üstesinden gelinmeye çalışılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları, tipik gelişen akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalenin OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerini edinmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ve akranların öznel değerlendirmesi yoluyla toplanan sosyal geçerlik verileri de bu sonucu destekler nitelikte olup çalışmanın bu yönleriyle alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir. İzleyen başlıklarda araştırmanın bulgularından hareketle ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Akran Aracılı Müdahalenin okul öncesi sınıflarında uygulanmasında, okul öncesi öğretmenlerinin yanı sıra okuldaki paydaşlar da önemlidir. Bunun yanı sıra müdahalenin sadece çalışma boyunca değil çalışma tamamlandıktan sonra da kullanılması, OSB olan çocukların sosyal etkileşim davranışlarını uzun süreli sergilemeleri konusunda yarar sağlayacaktır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında Akran Aracılı Müdahaleyi sistematik bir şekilde uygulayabilmeleri ve paydaşların iş birliği sağlaması için Akran Aracılı Müdahale ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

Giriş bölümünde de değindiğimiz okul öncesi dönem arkadaşlık ölçütlerinin henüz netleşmediği ve bu dönemin çocukların benzer bilişsel becerilere sahip olduğu bir dönem olması sebebiyle kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle okul öncesi dönemde tipik gelişen çocuklar ve OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerini, sosyal etkileşimlerini desteklemeye yönelik kullanılan yöntemlerle ilgili dersler Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında alanında uzman akademisyenler tarafından okul öncesi öğretmen adaylarına verilmesi önerilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere OSB olan çocuklara eğitim hizmeti sunan tüm kişiler, Akran Aracılı Müdahaleyi farklı iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin kazandırılmasında kullanılması önerilebilir. Ayrıca okulda akranları ve/veya evde kardeşleri OSB olan çocuklarla Akran Aracılı Müdahaleyi etkili biçimde uygulamada yeterli hale getirebilmek için ortak bir eğitim programı geliştirilebilir, eğitim materyalleri hazırlanabilir ve uygulanabilir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

OSB olan çocuklarının özellikleri bakımından heterojen olmaları Akran Aracılı Müdahalenin bulgularının genellenebilirliğini düşürebilmektedir. Bu nedenle daha fazla

katılımcının yer aldığı örneklem gruplarıyla Akran Aracılı Müdahalenin sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisini sınayan yineleme çalışmaları ve/veya yeni araştırmalar planlanması önerilebilir.

Akran Aracılı Müdahalelerin OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerini desteklediği çalışmalara ilişkin kanıtların artırılması için ve yanı sıra OSB olan çocuklar için iletişim, problem çözme gibi diğer önemli becerileri konu alan yeni çalışmalar yapılması önerilebilir.

Tipik gelişen çocukların eğitici akran olarak yetiştirilmesinde kullanılan materyaller eğitici akranların sosyal etkileşim davranışlarını öğrenmelerini ve uygulamalarını kolaylaştırmaktadır. Eğitici akranlar da her ne kadar tipik gelişim gösterseler de bireysel farklılıklara sahip oldukları için kullanılan materyallerin birden çok duyuya hitap etmesi ve akranlar tarafından dikkat çekici olması gerekmektedir. Bu çalışmada kullanılan animasyonların çocukların dikkatini çektiği ve öğrenmelerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Animasyonların içeriğinin zenginleştirilerek, daha uzun süreli ve açıklayıcı videolar şeklinde revize edilerek bunun etkisinin sınandığı yeni Akran Aracılı Müdahale araştırmaları planlanabilir.

Eğitici akranların uyguladıkları sosyal etkileşim davranışları arasında en düşük uygulama yüzdeliğine sahip "hedef çocuğu pekiştirme" davranışıdır. Eğitici akran yetiştirilme sürecinde pekiştirme davranışı üzerinde daha fazla pratik yapılabilir ve eğitici akranların pekiştirme davranışını daha fazla uygulamalarına yönelik teşvik edici ödüllendirme sistemlerinin de öğretim sürecine dahil edildiği yeni araştırmalar planlanabilir.

Akran Aracılı Müdahale ile farklı bir yöntemin OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerine yönelik sosyal etkileşim başlatmayı kazanmalarındaki, uzun süre sonra korumalarındaki ve farklı koşullara genellemelerindeki etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar planlanabilir.

OSB olan çocuklarda Akran Aracılı Müdahale ve/veya kanıt temelli olan uygulamaların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla farklı müdahale programları geliştirilerek bu programların etkisinin sınandığı yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir. Akran Aracılı Müdahalenin kullanıldığı sosyal beceri öğretim programına katılan çocuklarla boylamsal çalışmalar yapılarak müdahalenin zaman içerisindeki etkilerinin izlendiği yeni çalışmalar planlanabilir. Bu çalışmalarda Akran Aracılı Müdahale etkisine ilişkin sosyal geçerlik verileri sosyal karşılaştırma yoluyla toplanabilir.

KAYNAKÇA

Abbak-Kaçar, B. S. (2019). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik durum çalışması: akran aracılı eğitim*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Acar, Ç., Degirmenci, H. D., Olçay, S. ve İftar, E. T. (2023). Öğretmenlerin gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 641-668.

Acarlar, F. (2016). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul Öncesinde Kaynaştırma Ne, Ne Zaman, Nerede, Neden, Nasıl, Kim?* içinde (s. 21-76). Ankara: Kök Yayıncılık.

Adler, B. A., Minshawi, N. F. and Erickson, C. A. (2014). Evolution of Autism: From Kanner to the DSM-V. Tarbox, In J., Dixon, D., Sturmey, P. and Matson, J. L. (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders* içinde (s. 3-19). New York, NY: Springer.

Akın, G. (2019). *Okulöncesi dönemde özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıklarına ve sosyal kabulüne yönelik akran görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akoğlu, G. (2021). Bilişsel gelişim. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akcamuş (Editörleri). *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (s. 157-172). Ankara: Vize Akademik.

Akyol, N. A. ve Güney, N. (2020). En iyi arkadaşın kim? Okulöncesinde arkadaş ilişkileri. *Kastamonu Education Journal, 28*(6), 2391-2400.

Akyol, N. A. ve Karaman, N. G. (2020). En iyi arkadaşın kim? Okulöncesinde arkadaş ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(6), 2391-2400.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM V)* (5. baskı). (Çev. ed: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Ardıç, A. ve Tunçel, E. (2021). Sosyal-duygusal gelişim. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akcamuş (Editörler), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (s. 205-231). Ankara: Vize Akademik.

Arıkan, M. (2019). Kaynaştırma- bütünleştirme. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s. 392-415). Ankara: Anı Yayıncılık.

Avcı, D., Tan Selçuk, K. ve Kaynak, S. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Akran İlişkileri ve Belirleyicileri. *Güncel Pediatri*, *17* (1), 17-33.

Aydın, A. ve Saraç, T. (2014). Otistik bireylerin özellikleri ile ebeveynlerinin geniş otizm fenotipi ve aleksitimik özelliklerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS*), *24*, 183-209.

Aytaç, Ö. ve Tan, M. (2019). Arkadaşlık üzerine kuramsal yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *29* (1), 345-359.

Bahap-Kudret, Z. (2021). Akademik özellikler. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, M.Ç. Ökcün-Akcamuş (Editörler), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (s. 443-470). Ankara: Vize Akademik.

Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 119-150.

Bakkaloğlu, H. ve Şengül, Y. (2021). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, M.Ç. Ökcün-Akcamuş (Editörler), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (s. 729-753). Ankara: Vize Akademik.

Banda, D. R., Hart, S. L. and Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(4), 619-625.

Bandini, L. G., Gleason, J., Curtin, C., Lividini, K., Anderson, S. E., Cermak, S. A., Maslin, M., Must, A. (2013). Comparison of physical activity between children with autism spectrum disorders and typically developing children. *Autism*, *17*(1), 44-54.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

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.

Bass, J. D. and Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, *44*(7), 727-735.

Bauminger, N. and Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child development*, *71*(2), 447-456.

Bauminger, N., Shulman, C. and Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *33*(5), 489-507.

Bauminger, N., Solomon, M. and Rogers, S. J. (2010). Predicting friendship quality in autism spectrum disorders and typical development. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(6), 751-761.

Bayrakcı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *0* (14), 198-210.

Bellini, S. and Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *22*(2), 80-87.

Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. and Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER*), *26*, 13-26.

Block, M. E., Block V. E. and Halliday, P. (2006). What is autism*? Teaching Elementary Physical Education*, *17*, 7-11.

Bottema-Beutel, K., Turiel, E., DeWitt, M. N. and Wolfberg, P. J. (2017). To include or not to include: Evaluations and reasoning about the failure to include peers with autism spectrum disorder in elementary students. *Autism*, *21*(1), 51-60.

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.

Bowler, D. M., Gardiner, J. M. and Gaigg, S. B. (2007). Factors affecting conscious awareness in the recollective experience of adults with Asperger's syndrome. *Consciousness and cognition*, *16*(1), 124-143.

Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children, 3*, 339-355.

Brunsdon, V. E., Colvert, E., Ames, C., Garnett, T., Gillan, N., Hallett, V. Lietz S., Woodhouse, E., Bolton, P., Happé, F. (2015). Exploring the cognitive features in children with autism spectrum disorder, their co-twins, and typically developing children within a population-based sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(8), 893-902.

Buysse, 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.

Center for Autism Research (2016). Inclusion vs. self-contained education for children with ASD diagnoses.

Cassidy, J. and Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child development*, *63*(2), 350-365.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2023). Data & Statistics On Autism Spectrum Disorder. https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm#T3_down adresinden 05.06.2024 tarihinde alınmıştır.

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.

Chen, X., Chang, L., He, Y. and Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, *76*(2), 417-434.

Chezan, L. C., McCammon, M. N., Drasgow, E. and Wolfe, K. (2022). The ecological validity of research studies on function-based interventions in schools for children with autism spectrum disorder. *Behavior Modification, 46*(1), 202-229.

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.

Curtin, C., Jojic, M. and Bandini, L. G. (2014). Obesity in children with autism spectrum disorders. *Harvard review of psychiatry*, *22*(2), 93.

Çulhaoğlu-İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, *3*(1), 38-65.

Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *9*(9), 45-54.

Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J. and Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of autism and developmental disorders*, *28*(6), 479-485.

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.

Diamond, K. E. and Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children, 18*, 37-46.

Diken, İ. H. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.). *Özel gereksinim olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 433-468). Ankara: Pegem Akademi.

Dinçer, B. (2008). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin anne- baba tutumlarını algılamaları ile arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 882-900.

Ding, H. T., Taur, Y. and Walkup, J. T. (2017). Gut Microbiota and Autism: key concepts and findings. *Journal of Autism Dev Disord*, *47*(2), 480-489.

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.

Egan, A. M., Dreyer, M. L., Odar, C. C., Beckwith, M. and Garrison, C. B. (2013). Obesity in young children with autism spectrum disorders: *Prevalence and associated factors. Childhood Obesity*, *9*(2), 125-131.

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*, *9*, 1-39.

Erdoğan, F. K. (2019). *Akran etkileşiminin otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin dil ve oyun gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ergenekon, Y. (2018). Sosyal yeterlilikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (s. 3-22). Ankara: Vize Akademik.

Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P. and Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*(8), 1044-1052.

Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N. and Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(10), 1227-1240.

Gardner III, R., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, M. L., Schley, G. S. and Utley, C. A. (2001). Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students. *Remedial and Special Education*, *22*(1), 22-33.

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.

Gast, D.L. and Spriggs, A.D. (2010). Visual analysis of graphic data. D.L. Gast (Ed.), *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s. 199-233). New York NY: Routledge.

Gast, D. L. (2014). General factors in measurement and evaluation. D. L. Gast and J. R. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (s. 85–104). Routledge.

Ghaziuddin, M. and Butler, E. (1998). Clumsiness in autism and Asperger syndrome: a further report. *Journal of Intellectual Disabilities Research, 42*, 43–48.

Girli, A. (2018). Otizm ve kaynaştırma eğitimi (Rehberlik öğretmenler için el kitabı). file:///C:/Users/Asus/Downloads/sinif_ogretmeni_kitap.pdf

Godde, A., Tsao, R., Gepner, B. and Tardif, C. (2018). Characteristics of handwriting quality and speed in adults with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *46*, 19-28.

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

Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R. and Shafer, K. (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of applied behavior analysis*, *25*(2), 289-305.

Goldstein, H., Schneider, N. and Thiemann, K. (2007). Peer-mediated social communication intervention: When clinical expertise informs treatment development and evaluation. *Topics in Language Disorders*, *27*(2), 182-199.

Golshan, F., Soltani, A. and Afarinesh, M. R. (2019). The study of executive function domains in children with high-functioning autism. *Learning and Motivation*, *67*, 101578.

Gunning, C., Breathnach, Ó., Holloway, J., McTiernan, A. and Malone, B. (2019). A systematic review of peermediated interventions for preschool children with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *6*, 40-62.

Gupta, S. S. and Henninger IV, W. R. (2014). How do children benefit from inclusion? In S. S. Gupta, W. R. Henninger IV, ve M. E. Vinh (Eds.), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan* (s. 33- 57). Baltimore, MD: Brookes.

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. and Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(1), 64-79.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 81-92.

Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(36), 1-10.

Gülay Ogelman, H. (2016). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Harper, C. B., Symon, J. B. 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*(5), 815-826.

Harris, J. (2018). Leo Kanner and autism: a 75-year perspective. *International Review of Psychiatry*, *30*(1), 3-17.

Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts. ERIC Digest.

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*, 39-52.

Hay, D. F., Payne A. and Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 84-108.

Hemmeter, M. L. (2000). Classroom-based interventions: Evaluating the past and looking toward the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*, 56–61.

Henry, S. A. and Myles, B. S. (2007). *The comprehensive autism planning system (CAPS) for individuals with Asperger syndrome, autism, and related disabilities: Integrating best practices throughout the student's day*. AAPC Publishing.

Hobson, R. P. and Lee, A. (1999). Imitation and identification in autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *40*(4), 649-659.

Hochman, J. M., Carter, E. W., Bottema-Beutel, K., Harvey, M. N. and Gustafson, J. R. (2015). Efficacy of peer networks to increase social connections among high school students with and without autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, *82*(1), 96-116.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. and Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, *71*(2), 165–179.

Hunt, P. and Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, *31*(1), 3-29.

Hyman, S. L. and Towbin, K. E. (2007). Autism spectrum disorders. In M. L. Batshaw, L. Pellegrino and N. J. Roizen (Eds.), *Children with disabilities* (s. 325-345). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, *21*(2), 107-119.

Itzchak, E. B., Lahat, E., Burgin, R. and Zachor, A. D. (2008). Cognitive, behavior and intervention outcome in young children with autism. *Research in developmental disabilities*, *29*(5), 447-458.

İpek, S. (2020). Yaygın Gelişimsel Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimi. A. Dikici-Sığırtmaç (Ed.). *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s. 212- 236). Ankara: Pegem Akademi.

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. and Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, *27*, 207-212.

Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R. and Delquadri,J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 49-61.

Kamps, D. M., Potucek,J., Lopez, A. G., Kravitz, T. and Kemmerer, K. (1997). The use of peer networks across multiple settings to improve social interaction for students with autism. *Journal of Behavioral Education*, *7*(3), 335-357.

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.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, *2*(3), 217-250.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 1-13.

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.

Kazdin, A. E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification*, *1*(4), 427-452.

Keen, D., Sigafoos, J. and Woodyatt, G. (2001). Replacing prelinguistic behaviors with functional communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*(4), 385-398.

Keen, D., Webster, A. and Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, *20*(3), 276-294.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. *16*, 45-50.

Kırcaali- İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 561.

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. and Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2019*). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı* I. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kılıçkaya, A. and Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2015*(4), 200-212.

Kim, S.H. and Lord, C. (2010). Restricted and repetitive behaviors in toddlers and preschoolers with autism spectrum disorders based on the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). *Autism Research*, *3*(4), 162–173.

Klin, A. (2006). Autism and Asperger syndrome: an overview. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *28*, 3-11.

Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W. and Juarez, A. P. (2018). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34*(1), 3–14.

Koegel, R. L., Bradshaw, J. L., Ashbaugh, K. and Koegel, L. K. (2014). Improving question-asking initiations in young children with autism using pivotal response treatment. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(4), 816-827.

Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Koegel, R. L., Detar, W. J. and Regester, A. (2013). Increasing socialization in adults with Asperger's syndrome. *Psychology in the Schools*, 50(9), 899-909.

Koegel, R. L. and Koegel, L. K. (2012). *The PRT Pocket guide: Pivotal response treatment for Autism Spectrum Disorders*. Baltimore: Brookes Pub. Co.

Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L. and Paullin, A. W. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(4), 220-227.

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., 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., Greteman, C., Raschke, D. and Highnam, C. (2007). Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, *27*(3), 155-163.

Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri erken tanı tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Türk Pediatri Arşivi, 45*(12), 1-8.

Korkmaz, B. (2021). OSB: Nöroloji penceresinden bakış. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Editörler), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* (3. Baskı) (s. 49-76). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.

Krebs, M. L., McDaniel, D. and Neeley, R. A. (2010). The Effects of Peer Training on the Social Interactions of Children with *Autism Spectrum Disorders. Education*, *131*(2), 393-405.

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.

Küçükturan, A. G. ve Keleş, S. (2019). Sosyal duygusal gelişim. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim 1 (0-36 Ay)* içinde (s. 319-351). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ladd, G. W., Birch, S. H. and Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development*, *70*(6), 1373-1400.

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *13*(1), 16-25.

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.

Leavey, A., Zwaigenbaum, L., Heavner, K. and Burstyn, I. (2013). Gestational age at birth and risk of autism spectrum disorders in Alberta, Canada. *The Journal of pediatrics*, *162*(2), 361-368.

Ledford, J. R., Hall, E., Conder, E. and Lane, J. D. (2016). Research for young children with autism spectrum disorders: Evidence of social and ecological validity. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(4), 223-233.

Lipsky, D. K. and Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review, 66*, 762-796.

Liu, T. and Breslin, C. M. (2013). Fine and gross motor performance of the MABC-2 by children with autism spectrum disorder and typically developing children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(10), 1244-1249.

Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C. and London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *10*(2), 74-81.

Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, M. R., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, *6*(1), 1-23.

Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S. and Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(3), 334-344.

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.

Mayes, S. D. and Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and individual Differences*, *16*(2), 145-157.

McCarroll, H. and Fletcher, T. (2017). Does handwriting instruction have a place in the instructional day? The relationship between handwriting quality and academic success. *Cogent Education*, *4*(1), 1386427.

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.

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.

Menteş, H. S. (2020). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Menteşe-Babayiğit, T. ve Kılıç, B. G. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: Yaygınlık ve epidemiyolojik çalışmalar. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Editörler.). *Tanıdan müdahaleye otizm sprktrum bozukluğu el kitabı* içinde (s. 33-48). Ankara: Vize Akademik.

Metin, Ş. (2013). Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 146-172.

Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 483-490.

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okulöncesi Eğitim Programı. (2013). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden 13.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07-07-2018 tarih ve 30471 sayılı T.C. Resmi Gazete (26184), 31.05.2006.

Motavalli Mukaddes, N. (2014). Klinik Özellikler. N. Motavalli Mukaddes (Ed.), *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip* içinde (s. 23-42). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Munson, J., Faja, S., Meltzoff, A., Abbott, R. and Dawson, G. (2008). Neurocognitive predictors of social and communicative developmental trajectories in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *14*(6), 956-966.

Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, *47*(6), 497-514.

Mundy, P., Sigman, M. and Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and developmental Disorders*, *20*(1), 115-128.

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.

Nicholas, J. S., Charles, J. M., Carpenter, L. A., King, L. B., Jenner, W. and Spratt, E. G. (2008). Prevalence and characteristics of children with autism-spectrum disorders. *Annals of epidemiology*, *18*(2), 130-136.

Odluyurt, S. and Orum Çattık, E. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğunda Akran Aracılı Uygulamalar: Alanyazın Taraması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(3), 1041-1062.

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

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. and Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 807.

Odom, S. L., Buysse, V. and Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, *33*(4), 344-356.

Orsmond, G. I., Krauss, M. W. and Seltzer, M. M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*, 245–256.

Owens, R. E. (1999). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I. and Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(1), 15-28.

Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Hill, M. M., Hutman, T., Rogers, S. J., Rozga, A., Sangha, S., Sigman, M., Steinfeld, M. B., Young, G. S. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *49*(3), 256-266.

Ökcün-Akçamuş, M. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri ve Dil Gelişim Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(02), 163-192.

Öneren-Şendil, Ç. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year-old children through peer preference, temperament and gender*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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. and 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.

Özbaran, B. (2014). Otizm spektrum bozukluklarında çevresel faktörler etkili midir? *The Journal of Pediatric Research, 1*(4), 170-173.

Parker, R.I., Vannest, K.J., Davis, J.L. and Sauber, S.B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, *42*(2), 284-299.

Peterson, C. C. and Wellman, H. M. (2019). Longitudinal theory of mind (ToM) development from preschool to adolescence with and without ToM delay. *Child Development*, *90*(6), 1917-1934.

Petursdottir, A. L., McComas, J., McMaster, K. and Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(2), 353-357.

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.

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. (1997). Using Peer Trainers to Promote Social Behavior in Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12(4), 207–218.*

Polleux, F. and Lauder, J. M. (2004). Toward a developmental neurobiology of autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, *10*(4), 303-317.

Primley, S. J. and Bowen, J. (2007). Teaching Cognitive Skills to Children with Autism. In R. L. Koegel and L. K. Koegel (Eds.), *"Teaching Cognitive Skills to Children with Autism"* (s. 97-100). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Provost, B., Lopez, B. R. and Heimerl, S. (2007). A comparison of motor delays in young children: autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns. *Journal of autism and developmental disorders*, *37*(2), 321-328.

Provost, B., Heimerl, S. and Lopez, B. R. (2007). Levels of gross and fine motor development in young children with autism spectrum disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *27*(3), 21-36.

Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: Description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, *42*(1), 11-33.

Rakap, S. (2020). Tek denekli deneysel araştırma yöntemleri. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler.), *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (s. 148-199). Ankara: Pegem.

Rakap, Birkan ve Kalkan, (2017). Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim. Tohum Otizm Vakfı. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf

Reichenberg, A., Gross, R., Weiser, M., Bresnahan, M., Silverman, J., Harlap, S., Rabinowitz J., Shulman C., Malaspina, D., Lubin, G., Knobler, H. Y., Davidson, M., Susser, E. (2006). Advancing paternal age and autism. *Archives of general psychiatry*, *63*(9), 1026-1032.

Reichow, B. and Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(2), 149-166.

Reichow, B., Campbell, D. and Volkmar, F. R. (2014). Autism Spectrum Disorders: Several Disorders on a Continuum or One?. *In Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders* (s. 21-38). Springer, New York, NY.

Reynolds, L.C., Inder, T.E., Neil, J.J., Pineda, R.G. and Rogers, C.E. (2014). Maternal obesity and increased risk for autism and developmental delay among very preterm infants. *Journal of Perinatology*, *34*(9), 688-692.

Rispoli, M., Lang, R., Neely, L., Camargo, S., Hutchins, N., Davenport, K., and Goodwyn, F. (2013). A comparison of within-and across-activity choices for reducing challenging behavior in children with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, *22*(1), 66-83.

Roberts, J. A., Rice, M. L. and Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics, 25*(3), 429–448.

Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 30*(5), 399-409.

Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T. and Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*(5), 763-781.

Rotheram-Fuller, E. (2005). *Age -related changes in the social inclusion of children with autism in general education classrooms.* Doktora Tezi. Los Angeles: University of California.

Rowberry, J., Macari, S., Chen, G., Campbell, D., Leventhal, J.M., Weitz-man, C. and Chawarska, K. (2015). Screening for autism spectrum disorders in 12-month-old high-risk siblings by parental report. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(1), 221–229.

Rutherford, M. D., Richards, E. D., Moldes, V. and Sekuler, A. B. (2007). Evidence of a divided-attention advantage in autism. *Cognitive Neuropsychology*, *24*(5), 505-515.

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, *8*(2), 139-161.

Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkiliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sazak-Pınar, E. (2014). Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri. *NWSA-Education Sciences, 9*(1), 73-86.

Sazak-Pınar, E. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, *4*(2), 13-30.

Schaefer, D. R., Light, J. M., Fabes, R. A., Hanish, L. D. and Martin, C. L. (2010). Fundamental principles of network formation among preschool children. *Social Networks*, *32*(1), 61-71.

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

Sebanc, A. M., Pierce, S. L., Cheatman, C. L. and Gunnar, M. R. (2003). Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development*, *12*(1), 91-105.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Snyder, J., Horsch, E. and Childs, J. (1997). Peer relationships of young children: Affiliativechoices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, *26*,145–156.

Sönmez, M. (2012). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi ve sosyal beceri öğretimi için hazırlanan programların sosyal geçerliliğinin sorgulanması. S.Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar* için (s. 245-259). Ankara: Vize yayıncılık.

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.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S. McIntyre, N. S., Yücesoy-Ozkan, S. and Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

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

Strain, P. S., Kohler, F. W., Storey, K. and Danko, C. D. (1994). Teaching preschoolers to self-monitor their social interactions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *2*, 78–88.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 15-23.

Sucuoğlu, B. and Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Şahin, S. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB). E. N. Metin (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (s. 255- 289). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International review of psychiatry*, *11*(4), 325-334.

Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., Rice, M., Stoel-Gammon, C., Wetherby, A., Yoder, P. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*(3), 643-652.

Takezawa, T. (2004). *Peer-mediated social interaction intervention for preschool children with autism.* Doktora tezi. Bloomington: Indiana University.

TC Sağlık Bakanlığı ve Tohum Otizm Vakfı. (2008). Otizm tarama projesi sonuç raporu. İstanbul. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/07/taramaprojesi.pdf

Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 217-244). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2018). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 404-478). Ankara: Anı Yayıncılık.

Temiz, Z. ve Parlak-Rakap, A. (2018). Uyarlama çalışmaları ile kaynaştırma için hazırlanmak. *İlköğretim Online Dergisi*, *17*(3), 1738-1750.

Tıkıroğlu, Ç. (2019). *Tipik gelişen çocukların oyun etkinlikleri sırasında akran aracılı uygulamaları kullanmalarının tipik gelişen ve otizmli çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tıkıroğlu, Ç. ve Özen, A. (2020). Erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarında sosyal etkileşimin geliştirilmesine yönelik akran aracılı müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *22*(3), 749-769.

Töret, G. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Özellikler. İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* içinde (s. 192-222). Ankara: Pegem Akademi.

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.

Tuncer, M. ve Aslan, D. (2020). Sosyal beceri ile ilgili kavramlar. D. Aslan (Ed.). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* içinde (s. 23-34). Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu. (2011). Yeni yazım (imla) kılavuzu (11.baskı). Ankara.

Uluyurt, F. (2012*). Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri.* Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünlü, E. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu ve kanıt temelli uygulamalar. Ü. Emre (Ed.). *Otizmde etkili uygulamalar* içinde (s. 1-32). Ankara: Vize Akademik.

Utley, C. A., Mortweet, S. L. and Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, *29*(5), 1-23.

Utley, C. A., Mortweet, S.L. and Greenwood, C. R. (1998). Peer-mediated instruction and intervenions. In. E.L. Meyen., G.A. Vergason, R. J. Whelan, (Eds.). *Educating students with mild disabilities:* Strategies and methods. (339374). Denver: Love Publishing Company.

Vannest, K.J., Parker, R.I., Gonen, O. and Adiguzel, T. (2016). Single Case Research: web-based calculators for SCR analysis. (Version 2.0) [Web-based application]. College Station, TX: Texas A&M; University. Retrieved Sunday 24th March 2024. Available from singlecaseresearch.org

Vuran, S. (2012). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 221-242). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.

Yavuzer, H. (1995). *Çocuk Psikolojisi.* (12. Baskı) İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldız, N. (2018). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online, 16*(3), 1275-1286.

Yücesoy Özkan, S. (2009). *Zihin yetersizliği olan ögrencilere yonelik hazirlanan kendini yonetme stratejileri ogretim paketinin etkililigi*. Eskisehir: Anadolu Universitesi Yayinlari, Yayin No: 1984.

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.

Wallace, G. L., Happé, F. and Giedd, J. N. (2009). A case study of a multiply talented savant with an autism spectrum disorder: neuropsychological functioning and brain morphometry. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *364*(1522), 1425-1432.

Wetherby, A. M., Prizant, B. M. and Hutchinson, T. A. (1998). Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *7*(2), 79-91.

Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H. and Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of autism and developmental disorders*, *34*(5), 473-493.

Whalen, C., Schreibman, L. and Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(5), 655-664.

White, S. W., Keonig, K. and Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of autism and developmental disorders*, *37*(10), 1858-1868.

White, S. W., Ollendick, T. H. and Bray, B. C. (2011). College students on the autism spectrum: Prevalence and associated problems. *Autism*, *15*(6), 683-701.

Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, *4*(2), 73-79.

World Health Organization. (1993). *International classification of diseases: Diagnostic criteria for research* (10th ed.). Geneva Switzerland: Author.

Yazgan-İnanç, B., Kılıç Atıcı, M. ve Bilgin, M. (2020). *Gelişim Psikolojisi I Bebeklik, çocukluk ve ergenlik* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 617-628.

Yıldız, N. (2018). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online, 16*(3), 1275-1286.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2018). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesine temel oluşturan öğrenme kuramları. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (s. 30-48). Ankara: Vize Akademik.

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*, 62-77.

EKLER

EK-1 Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Karar Belgesi

EK-2 Araştırma İzni

EK-3 Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

EK-4 Hedef Çocukların Belirlenmesi İçin Öğretmen Formu

EK-5 Hedef Çocukların Belirlenmesi İçin Gözlem Formu

EK-6 Hedef Çocuk Veli İzin-Onay Formu

EK-7 Eğitici Akranların Belirlenmesi İçin Öğretmen Formu

EK-8 Eğitici Akranların Belirlenmesi İçin Gözlem Formu

EK-9 Eğitici Akran Veli İzin-Onay Formu

EK-10 Hedef Çocukların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme Formu

EK-11 Eğitici Akranların Oyun ve Oyuncak Tercihlerini Belirleme Formu

EK-12 Akran Aracılı Müdahalenin Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereç Örnekleri

EK-13 Eğitici Akranların Öz Değerlendirme Formu

EK-14 Eğitici Akran Başarı Belgesi

EK-15 Hedef Çocuk ve Eğitici Akranların Tepki Tanımları

EK-16 Akran Aracılı Müdahale: Eğitici Akran Veri Toplama Formu

EK-17 Akran Aracılı Müdahale: Hedef Çocuk Veri Toplama Formu

EK-18 Akran Aracılı Müdahaleye Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları

EK-19 Eğitici Akranların Yetiştirilmesine Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

EK-20 Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu

EK-21 Eğitici Akranlara Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu

EK-1

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARAR BELGESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 15.03.2022 | Protokol No: 288599

Tarih: 25.03.2022

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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Tipik Gelişen Çocukların Akran Aracılı Müdahaleleri Kullanmalarının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkileri
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ GENÇ
TEZ YAZARI:	Büşra PEHLİVAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Saime ÖNCE
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ
(Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ
(Edebiyat Fak.)

Prof. Dr. Yıldız UZUNER
(Eğitim Fak.)

Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN
(Açıköğretim Fak.)

Prof. Dr. Handan DEVECİ
(Eğitim Fak.)

KATILMADI

Prof. Dr. Erkan YÜKSEL
(İletişim Bil. Fak.)

EK-2

ARAŞTIRMA İZNİ

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2023-531190

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-76898971 25.05.2023
Konu : Araştırma İzni

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 17.05.2023 tarihli ve 527000 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Büşra PEHLİVAN'ın **"Tipik Gelişen Çocukların Akran Aracılı Müdahaleleri Kullanmalarının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkileri"** konulu çalışması kapsamında merkez ilçelerimize bağlı okulların okul öncesi kademelerinde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (14 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği: Bilgi:
Anadolu Üniversitesi 9 Merkez İlçe

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Emniyet mah.Alparslan Türkeş cad. no:4 (Ek Hizmet Binası AR-GE) Yenimahalle
Telefon No : 0 (312) 306 89 07
E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Aysun AKDEMİR
Unvan : Memur
İnternet Adresi: Faks:_____
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakuzgn.meb.gov.tr adresinden dc60-3380-3e32-af44-b81e kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli okul öncesi öğretmeni,

Bu form Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilimdalı'nda yapılacak yüksek lisans tez çalışmasının amacı ve kapsamı hakkında sizi bilgilendirmek üzere hazırlanmıştır. Çalışmanı amacı tipik gelişen çocukların Akran Aracılı Müdahaleleri kullanmalarının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu amaçla tipik gelişen çocuklara, sınıfındaki OSB olan akranıyla arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmesinde yardımcı olacak bazı sosyal davranışlar ve OSB olan arkadaşıyla ilgili farkındalık kazandıracağım bir program geliştirip uygulanacaktır. Çalışma süreci; a) tipik gelişen çocukların OSB olan akranıyla olan etkileşimlerini gözlemleme, b) tipik gelişen çocukların belirlenmesi ve eğitici akran olarak yetiştirilmesi, c) eğitici akranlarla hedef çocuğun bir araya gelerek etkileşim kurması ve eğitici akranların kazandıkları davranışları hedef çocuğa uygulamasını gözlemleme, d) öğretim tamamlandıktan sonra çocukların kazandıkları davranışların kalıcılığını gözlemleme aşamalarından oluşmaktadır. Çalışmadaki tüm süreç okul ortamında gerçekleştirilecektir.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturacak tipik gelişen akranlar ve OSB olan çocukların seçilmesinde, Akran Aracılı Müdahalenin çocukların sosyal etkileşimsel becerilerine olacak etkileri konusunda görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuklarla vakit geçiren, onları en iyi tanıyanlardan biri olarak çocuklar ve çocukların gelişimsel özellikleri hakkında vereceğiniz bilgiler çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır.

Çocukların sosyal etkileşimsel davranışlarının ve müdahalenin etkisinin değerlendirilebilmesi için uygulamalar video kaydına alınacaktır. Çocukların video kaydına alınması ile ilgili veliler bilgilendirilip, taraflarından yazılı izin alınmıştır. Çalışmada alınacak video kayıtları bilimsel amaçla kullanılacak olup, tez danışmanı ve güvenirlik kontrolleri yapacak uzmanlar dışında kimse tarafından izlenmeyecek ve hiçbir yerde paylaşılmayacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmanız esas olup araştırmada gerçek adınız hiçbir şekilde kullanılmayacak, sizin için belirlenen kod adınız kullanılacaktır. Çalışmada sizden toplanacak veriler bilimsel veri olarak toplanacak başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Çalışma sürecinde sizi rahatsız edecek bir durumla karşılaşırsanız istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilme hakkına sahipsiniz. Araştırmanın sonunda eğer isterseniz araştırmada elde edilen sonuçlar sizinle paylaşılacaktır. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak veya aklınıza

takılan sorular olursa benimle paylaşmanız için iletişim bilgilerimi aşağıda bulunmaktadır. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Bu yüksek lisans tez çalışması, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Erken Çocuklukta Özel Eğitim alanında yüksek lisans eğitimi alan Büşra PEHLİVAN ve Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ GENÇ danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmacının Adı Soyadı: Büşra PEHLİVAN
e- posta:
Telefon:

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Bu açıklamalar doğrultusunda çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcının Adı Soyadı:
Tarih:
İmza:

EK-4

HEDEF ÇOCUKLARIN BELİRLENMESİ İÇİN ÖĞRETMEN FORMU

Hedef çocuğun kod adı: **Tarih:**

Değerli okul öncesi öğretmeni,

Bu çalışmanı amacı tipik gelişen çocukların Akran Aracılı Müdahaleleri kullanmalarının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Sınıfınızdaki çocuklarla vakit geçiren, onları en iyi tanıyanlardan biri olarak bu tez çalışmasına katılabilecek OSB olan çocukların belirlenmesinde görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuklar hakkında vereceğiniz bilgiler çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle, kendi gözlemlerinizden hareketle sınıftaki OSB olan çocuğunuzun aşağıdaki tabloda verilen özellikler bakımında lütfen değerlendiriniz. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Büşra PEHLİVAN
Anadolu Üniversitesi
Erken Çocuklukta Özel Eğitim
Yüksek Lisans Öğrencisi

SORULAR	EVET/ HAYIR	AÇIKLAMA
Okula düzenli olarak devam ediyor mu? (Cevabınız hayırsa ne kadar sıklıkta devamsızlık yaptığını açıklama kısmında belirtiniz.)		
Etkinliklere istekli olarak katılıyor mu?		
Bir etkinliğe en az 5 dakika boyunca odaklanabiliyor mu?		
Basit yönergeleri (örn., al, ver, gel) yerine getirebiliyor mu?		
Tek kelime ya da anlamlı sesler çıkararak kendini ifade edebiliyor mu? İfade ediyorsa örnek veriniz.		

Gün boyunca yapılan etkinliklerde zarar verici davranış sergiliyor mu? (Cevabınız evet ise bu davranışların neler olduğunu açıklama kısmında belirtiniz.)		
Kendisini uyaran, tekrarlı davranışları (örn., el çırpma, sallanma) var mı? (Cevabınız evet ise bu davranışların neler olduğunu açıklama kısmında belirtiniz.)		

EK-5

HEDEF ÇOCUKLARIN BELİRLENMESİ İÇİN GÖZLEM FORMU

Hedef Çocuğun Kod Adı:

Gözlem Yapılan Etkinlik:

SORULAR	**TARİH …/…/…**	**TARİH …/…/…**	**TARİH …/…/…**
Okula düzenli olarak devam ediyor mu?			
Etkinliklere istekli olarak katılıyor mu?			
Bir etkinliğe en az 5 dakika boyunca odaklanabiliyor mu? (Etkinliğe odaklanma süresini belirtiniz.)			
Basit yönergeleri (örn., al, ver, gel) yerine getirebiliyor mu?			
Tek kelime ya da yaklaşıklarını çıkarabiliyor mu? İfade ediyorsa örnek veriniz. (Kelime sayısını belirtiniz.)			
Gün boyunca yapılan etkinliklerde zarar verici davranış sergiliyor mu? (Cevabınız evet ise bu davranışların neler olduğu, ne sıklıkta ve sürede yapıldığını belirtiniz.)			
Kendisini uyaran, tekrarlı davranışları (örn., el çırpma, sallanma) var mı? (Cevabınız evet ise bu davranışların neler olduğu, ne sıklıkta ve sürede yapıldığını belirtiniz.)			

EK-6

HEDEF ÇOCUK VELİ İZİN- ONAY FORMU

Değerli veli,

Bu form Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilimdalı'nda yapılacak yüksek lisans tez çalışmasının amacı ve kapsamı hakkında sizi bilgilendirmek üzere hazırlanmıştır. Çalışmada tipik gelişen çocukların Akran Aracılı Müdahaleleri kullanmalarının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla velisi olduğunuz çocuğun sınıfındaki bazı arkadaşlarına çocuğunuzla arkadaşlık ilişkisi kurabilmelerini sağlayacak bazı sosyal etkileşim davranışları kazandıracak bir program uygulayacağım. Bu sayede çocuğunuzun arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin gelişeceğini düşünmekteyim. Yapılacak araştırmaya çocuğunuzun katılımı için izin vermeden önce lütfen aşağıda yer alan bilgileri dikkatlice okuyunuz.

- Çalışma çocuğunuzun devam ettiği kurumda gerçekleştirilecektir.
- Araştırma çocuğunuz ve çocuğunuzun bulunduğu sınıftaki arkadaşları ile eğitimlerini aksatmayacakları zamanlarda uygulanacaktır. Araştırma için hem Anadolu Üniversitesi Etik Kurul'undan hem de Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınacaktır.
- Çocuğunuzun ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Çalışmada çocuğunuzun ve sizin gerçek adınız hiçbir şekilde kullanılmayacak, çocuğunuz için belirlenen kod adları kullanılacaktır.
- Araştırma sürecince çocuğunuzun sosyal etkileşim davranışlarındaki değişimini değerlendirebilmek için çocuğunuzun arkadaşlarıyla olan etkileşimleri video kaydına alınacaktır.
- Çalışmada alınacak video kayıtları bilimsel amaçla kullanılacak olup, tez danışmanım ve güvenirlik kontrolleri yapacak uzmanlar dışında kimse tarafından izlenmeyecek ve hiçbir yerde paylaşılmayacaktır.
- Çalışmada toplanacak veriler klasör şifreleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

- Çalışmada toplanacak veriler bilimsel veri olarak toplanacak başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Kullanılmasının gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- Çalışma boyunca çocuğunuzun fiziksel veya psikolojik olarak olumsuz etkilenmeyeceğini taahhüt ederiz. Yine de araştırma süresince herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çocuğunuzu istediğiniz zaman çalışmadan çekme hakkına sahipsiniz.
- Çalışmadan çocuğunuzu çekmeniz durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Araştırmanın sonunda eğer isterseniz araştırmada elde edilen sonuçlar sizinle paylaşılacaktır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu çalışmanın gerçekleşebilmesi için siz velilerin izni gerekmektedir. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak veya aklınıza takılan sorular olursa benimle paylaşmanız için iletişim bilgilerimi aşağıda bulunmaktadır.

Bu yüksek lisans tez çalışması, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Erken Çocuklukta Özel Eğitim alanında yüksek lisans eğitimi alan Büşra PEHLİVAN ve Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ GENÇ danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmacının Adı Soyadı: Büşra PEHLİVAN

e- posta:

Telefon:

Çalışmanın yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda gerçekleşeceğini okudum ve anladım. Herhangi bir problem olduğunda araştırmacı ile iletişime geçebileceğimi veya çalışmadan ayrılabilme hakkımın olduğunu öğrendim. Velisi olduğum …… 'ın/in çalışmada katılımcı olmasına izin veriyorum.

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

Veli Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-7

EĞİTİCİ AKRANLARIN BELİRLENMESİ İÇİN ÖĞRETMEN FORMU

Hedef çocuğun adı: **Tarih:**

Değerli okul öncesi öğretmeni,

Bu çalışmanı amacı tipik gelişen çocukların Akran Aracılı Müdahaleleri kullanmalarının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Çalışma kapsamında sosyal etkileşim alanında sınırlılıkları bulunan OSB olan çocuklarla arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmeleri için tipik gelişen akranları "eğitici akran" olarak yetiştirmeyi hedefliyoruz. Sınıfınızdaki çocuklarla vakit geçiren, onları en iyi tanıyanlardan biri olarak tipik gelişen akranların belirlenmesinde görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktayız. Çocuklar hakkında vereceğiniz bilgiler çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Kendi gözlemlerinizden hareketle eğitici akran rolünü üstelenebilecek aşağıda verilen özellikler bakımından değerlendirerek bu özellikleri taşıdığını düşündüğünüz 5 tipik gelişen çocuğu sırayla aşağıya yazınız. Araştırmaya olan katkılarınız için teşekkür ederim.

Büşra PEHLİVAN
Anadolu Üniversitesi
Erken Çocuklukta Özel Eğitim
Yüksek Lisans Öğrencisi

Tipik gelişen çocukların belirlenmesinde dikkat edilecek özellikler:

1. Okula düzenli olarak katılım göstermesi gerekmektedir.
2. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal gelişim alanındaki yaşına uygun kazanım ve göstergeleri başarılı olarak uygulayabilen bir çocuk olmalıdır.
3. Sabırlı, yardımsever, arkadaşların haklarına saygı gösteren ve tutarlı davranışlar sergilediğini düşündüğünüz bir çocuk olmalıdır.
4. Sınıf ve oyun kurallarına uyum sağlayan bir çocuk olmalıdır.
5. Daha önce Akran Aracılı Müdahale veya OSB olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim almamış olmalıdır.

Tez Çalışmasına katılmasını önerdiğiniz tipik gelişen çocuklar:

1.
2.
3.
4.
5.

EK-8

EĞİTİCİ AKRANLARIN BELİRLENMESİ İÇİN GÖZLEM FORMU

Eğitici Akranın Kod Adı:

Gözlem Yapılan Etkinlik:

Davranışlar		**TARİH** +/-	**TARİH** +/-	**TARİH** +/-
1. Okula düzenli katılım sağlama	Okula düzenli devam eder.			
2. Etkinlik sırasında odaklanabilme	Etkinlik sırasında en az 10 dakika odaklanabilir.			
3. Yönergeleri yerine getirebilme	Araştırmacının sunduğu iki basamaklı yönergeleri yerine getirir.			
	Akranının sunduğu iki basamaklı yönergeleri yerine getirir.			
4. Oyun oynama davranışları	Etkinlik sırasında etkileşimi başlatır.			
	Akranının başlattığı iletişime tepki verir.			
	Akranı istediğinde oyuncağını 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 ister.			
5. Oyuncaklarla işlevsel oyun oynama	İşlevsel oyun davranışları sergiler (örn., araba sürme, top oynama).			
6. Kendisine veya çevresine zarar verici davranışlar sergileme	Oyuncakları fırlatıyor mu?			
	Oyuncakları kırıyor mu?			
	Arkadaşını itme, saçını çekme vb. fiziksel olarak zarar veren davranışları var mı?			
	Yüksek sesle konuşma, bağırma vb. davranışları var mı?			
	Diğer (Varsa belirtiniz.)			

EK-9

EĞİTİCİ AKRAN VELİ İZİN- ONAY FORMU

Değerli veli,

Bu form Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilimdalı'nda yapılacak yüksek lisans tez çalışmasının amacı ve kapsamı hakkında sizi bilgilendirmek üzere hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı tipik gelişen çocukların Akran Aracılı Müdahaleleri kullanmalarının OSB olan çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu amaçla velisi olduğunuz çocuğunuza, sınıfındaki OSB olan akranıyla arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmesinde yardımcı olacak bazı sosyal beceriler ve bireysel farklılıklarla ilgili farkındalık kazandıracağım bir program geliştirip uygulayacağım. Çocuğunuza arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilmesi için sosyal etkileşim becerilerini (örn., arkadaşına oyuncak uzatma, arkadaşını oyununa davet etme vb.) videolar izleterek, kitaplar okuyarak ve çocuğunuzla oyunlar oynayarak kazandırmayı hedefliyorum. Çocuğunuzun OSB olan arkadaşıyla bir araya gelmesi ve kazandığı sosyal etkileşim becerilerini arkadaşı ile olan etkileşiminde uygulaması beklenmektedir. Yapılacak araştırmaya çocuğunuzun katılımı için izin vermeden önce lütfen aşağıda yer alan bilgileri dikkatlice okuyunuz.

- Çalışma çocuğunuzun devam ettiği kurumda gerçekleştirilecektir.
- Araştırma çocuğunuz ve çocuğunuzun bulunduğu sınıftaki arkadaşları ile eğitimlerini aksatmayacakları zamanlarda uygulanacaktır. Araştırma için hem Anadolu Üniversitesi Etik Kurul'undan hem de Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınacaktır.
- Çocuğunuzun ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma sürecince çocuğunuzun sosyal etkileşim davranışlarındaki değişimini değerlendirebilmek için çocuğunuzun arkadaşlarıyla olan etkileşimleri video kaydına alınacaktır.
- Çalışmada alınacak video kayıtları bilimsel amaçla kullanılacak olup, tez danışmanım ve güvenirlik kontrolleri yapacak uzmanlar dışında kimse tarafından izlenmeyecek ve hiçbir yerde paylaşılmayacaktır.
- Çalışmada toplanacak veriler klasör şifreleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

- Çalışmada toplanacak veriler bilimsel veri olarak toplanacak başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Kullanılmasının gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- Çalışma boyunca çocuğunuzun fiziksel veya psikolojik olarak olumsuz etkilenmeyeceğini taahhüt ederiz. Yine de araştırma süresince herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çocuğunuzu istediğiniz zaman çalışmadan çekme hakkına sahipsiniz.
- Çalışmadan çocuğunuzu çekmeniz durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Araştırmanın sonunda eğer isterseniz araştırmada elde edilen sonuçlar sizinle paylaşılacaktır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu çalışmanın gerçekleşebilmesi için siz velilerin izni gerekmektedir. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak veya aklınıza takılan sorular olursa benimle paylaşmanız için iletişim bilgilerimi aşağıda bulunmaktadır.

Bu yüksek lisans tez çalışması, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Erken Çocuklukta Özel Eğitim alanında yüksek lisans eğitimi alan Büşra PEHLİVAN ve Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ GENÇ danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmacının Adı Soyadı: Büşra PEHLİVAN

e- posta:

Telefon:

Çalışmanın yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda gerçekleşeceğini okudum ve anladım. Herhangi bir problem olduğunda araştırmacı ile iletişime geçebileceğimi veya çalışmadan ayrılabilme hakkımın olduğunu öğrendim. Velisi olduğum …… 'ın/in çalışmada katılımcı olmasına izin veriyorum.

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

Veli Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-10

HEDEF ÇOCUKLARIN OYUN VE OYUNCAK TERCİHLERİNİ BELİRLEME FORMU

Hedef çocuğun kod adı: **Tarih:**

Değerli okul öncesi öğretmeni,

Bu çalışmanı amacı tipik gelişen çocukların Akran Aracılı Müdahaleleri kullanmalarının OSB olan çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Çalışma kapsamında çocukların sosyal etkileşimlerini destelemek için çocukların severek oynadıkları oyunlar ve oyuncaklar hakkında görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Lütfen aşağıda yer alan tabloyu kendi gözlemlerinizi göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Tablodaki soruları yanıtlarken sizlere fikir vermesi açısından örnekler başlığının altında yazanları değerlendirerek yanıtlayınız ve öğrencinizin serbest oyun sırasındaki davranışlarını göz önünde bulundurunuz. Araştırmaya olan katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Büşra PEHLİVAN
Anadolu Üniversitesi
Erken Çocuklukta Özel Eğitim
Yüksek Lisans Öğrencisi

SORULAR	**ÖRNEKLER**	**ÖĞRETMEN YANITI**
Çocuk sınıfta serbest zaman etkinliğinde zamanını nasıl geçiriyor?	1) Tek bir oyuncakla oynamayı tercih ediyor. 2) Tek bir merkezde oynamayı tercih ediyor. 3) Yalnız oynamayı tercih ediyor. 4) Oyun oynamadan bir yerde oturuyor. 5) Farklı oyun köşelerinde kısa süreli oynuyor.	
Çocuk oyun merkezlerindeki hangi materyallere daha çok ilgi duyuyor?	1) Bloklar, Legolar vb. 2) Evcilik oyuncakları, kuklalar 3) Arabalar, hayvan figürleri 4) Oyun hamuru, boyalar vb. (sanat köşesi malzemeleri)	

	5) Kitaplar 6) Müzik aletleri 7) Trambolin, kaydırak vb. (oyun parkındaki oyuncaklar)	
Çocuk materyallerle nasıl oynamayı tercih ediyor?	1) Oyuncakları sallama 2) Oyuncakları ağzına götürme ve koklama 3) Oyuncaklara dokunma, bakma 4) Oyuncaklarla aynı şekilde oynama 5) Parçalı oyuncakları bir yere biriktirme 6) Oyuncakları doldurma, boşaltma 7) Oyuncaklara zarar verme 8) Oyuncakları amacına uygun kullanma	
Çocuk arkadaşlarıyla hangi tür oyuncakları paylaşmakta problem yaşıyor?	Legolar, arabalar, bloklar (Oyuncağın ismini yazabilirsiniz.)	
Çocuk ne tür oyunları oynamayı tercih ediyor?	1) Duyu-motor oyunları (örn. oyun hamuru, müzik aletleri) 2) Yapı- inşa oyunları (örn. Legolar, bloklar) 3) Sembolik Oyun (örn. evcilik) 4) Yalnız oyun 5) Hareketli oyunlar (parktaki oyuncaklar)	
Çocuk oyun sırasında nasıl iletişim kuruyor?	1) Yetişkinle/akranıyla iletişim kurmuyor. 2) Tek bir yetişkin/akran ile iletişim kuruyor. 3) Hep aynı kişiyle iletişim kuruyor. 4) Birden fazla akranıyla iletişim kuruyor. 5) İletişimi daha çok öğrenci başlatıyor. 6) Arkadaşının başlattığı iletişime yanıt veriyor.	

EK-11

EĞİTİCİ AKRANLARIN OYUN VE OYUNCAK TERCİHLERİNİ BELİRLEME FORMU

Görüşme Tarihi:

Eğitici Akran Kod Adı:

Görüşme Süreci	**Örnek**	**+/-**
1. Görüşmenin amacı çocukla paylaşılır.	"Seni daha çok tanımak seninle eğlenceli oyunlar oynamak istiyorum. Bu yüzden en sevdiğin oyunları çok merak ediyorum."	
2. Görüşmenin içeriği çocuğa anlatılır.	"Birazdan sana sınıfınızdaki öğrenme merkezlerinin, oynadığın oyunların ve oyuncakların olduğu bazı resimler göstereceğim. Senden bu resimlere bakarak en çok sevdiğin üç tanesini sırayla seçmeni isteyeceğim. Hazırsan başlayalım mı?"	
3. Görüşme soruları çocuğa yöneltilir.	Görüşme soruları çocuğun en sevdiği öğrenme merkezi, oyun ve oyuncağı öğrenecek şekilde oluşturulmuştur.	
a) Oyun oynamayı en çok sevdiğin üç öğrenme merkezi	Çocuğun önüne sınıfındaki öğrenme merkezlerinin önceden çekilen fotoğrafları konulur. Çocuğa "Oynamayı en sevdiğin öğrenme merkezini sırayla gösterir misin?" sorusu yöneltilerek cevapları tabloya kaydedilir.	
b) En çok oynadığın üç oyun	Sonra çocuğun önüne oyun etkinliklerinin resimleri konularak "Bu oyunlardan en sevdiğin oyunları sırasıyla bana söyler misin?" denilir ve cevaplar tabloya kaydedilir.	
c) Oynamayı en çok sevdiğin üç oyuncak	Son olarak da çocuğun önüne sınıfta bulunan bazı oyuncakların resimleri konulur. Çocuğa "Buradaki oyuncaklardan en sevdiğin üç oyuncağı bana gösterir misin?" denilir ve cevaplar tabloya kaydedilir.	
Görüşme biter.	Çocuğa görüşmeye katıldığı için teşekkür edilir.	

	Çocuğun oynamayı sevdiği öğrenme merkezleri	Çocuğun oynamayı sevdiği oyunlar	Çocuğun oynamayı sevdiği oyuncaklar
1.			
2.			
3.			

EK-12

AKRAN ARACILI MÜDAHALENİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ARAÇ-GEREÇ ÖRNEKLERİ

1) FARKINDALIK ETKİNLİKLERİ

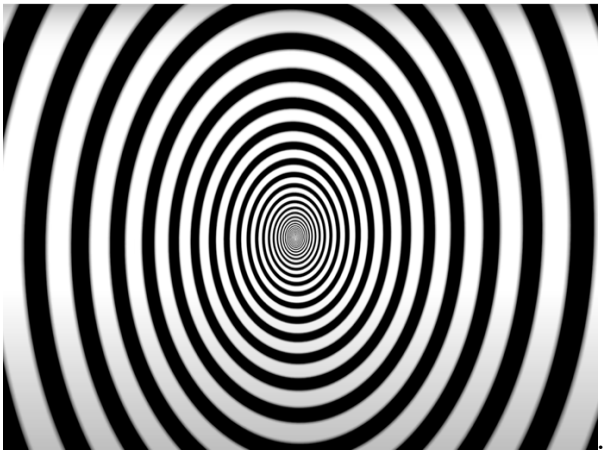
1) "Gökkuşağı Okulu" videosu

2) "Barış'ın Gezintisi" hikaye kitabı

A4 Boyutu

A3 Boyutu

3) "Dikkat Dedektifi" oyunu



KELİMELER		
EXPENSİVE	EDUCATİON	PESSENGER
MASHROOM	INFORMATİON	INNOVATİON
SUCCESSFUL	ACHİEVEMENT	ABSOLUTE
COUNTRY	INTRODUCTİON	IMPOSSİBLE
AROUND	IRREPLACEABLE	ELEPHANT

4) “Arkadaşımdan Mektup Var.”

Canım arkadaşım merhaba,

Hepimiz birbirimize hem çok benziyor hem de birbirimizden farklı özelliklere sahibiz. Benim de sizlerden farklı bazı özelliklerim var. Mesela, ben de sizin gibi oyun oynamayı çok seviyorum ama bazen oyunu nasıl başlatacağımı bilemiyorum. O zamanlarda siz bir oyun başlattığınızda yanıma gelip beni de oyununuza davet edebilirsiniz.

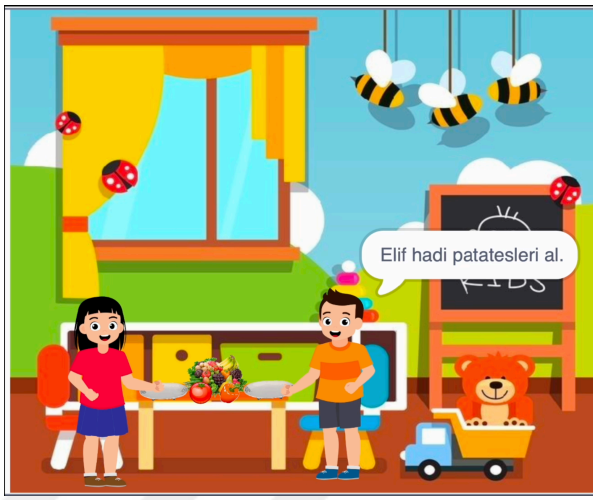
Sizinle iletişim kurmayı istiyorum ama ismimi söylemediğinizde ya da uzaktan bana bir şey söylediğinizde sizi anlayamıyorum. Bu nedenle benimle konuşurken yanıma gelip ismimi söylerseniz, yine size bakmazsam omzuma hafifçe dokunursanız benimle konuşmak istediğinizi anlarım. Bana istediğiniz şeyin ne olduğunu açık bir şekilde söylerseniz sizi daha rahat anlayıp cevap verebilirim. Bu şekilde sizinle daha kolay iletişim kurabilirim ve bu benim çok hoşuma gider.

Bazen duygularımı ve düşüncelerimi sizin gibi ifade edemiyorum. Bazen de nasıl söylemem gerektiği konusunda heyecanlanıyorum. Beni oyuna davet ettiğinizde ya da oyun sırasında bana soru sorduğunuzda size cevap vermiyorsam lütfen vazgeçmeyin. “Hadi sen de gel, katıl bize. Arabayı buraya koy, şimdi bebeğe mama verelim.” gibi kısa cümleler kurarak beni de oyununuza katabilirsiniz. Bu şekilde yanınızda kendimi daha rahat hissederim. Böylece birlikte daha çok oynar ve daha çok eğlenebiliriz.

2) SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ

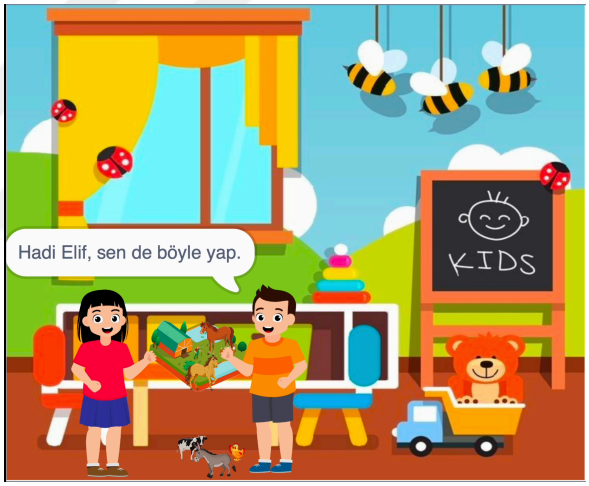
a) Animasyonlar

Dikkatini çekme ve oyuna davet etme



Kısa ve anlaşılır yönergeler verme

Seçenek sunma

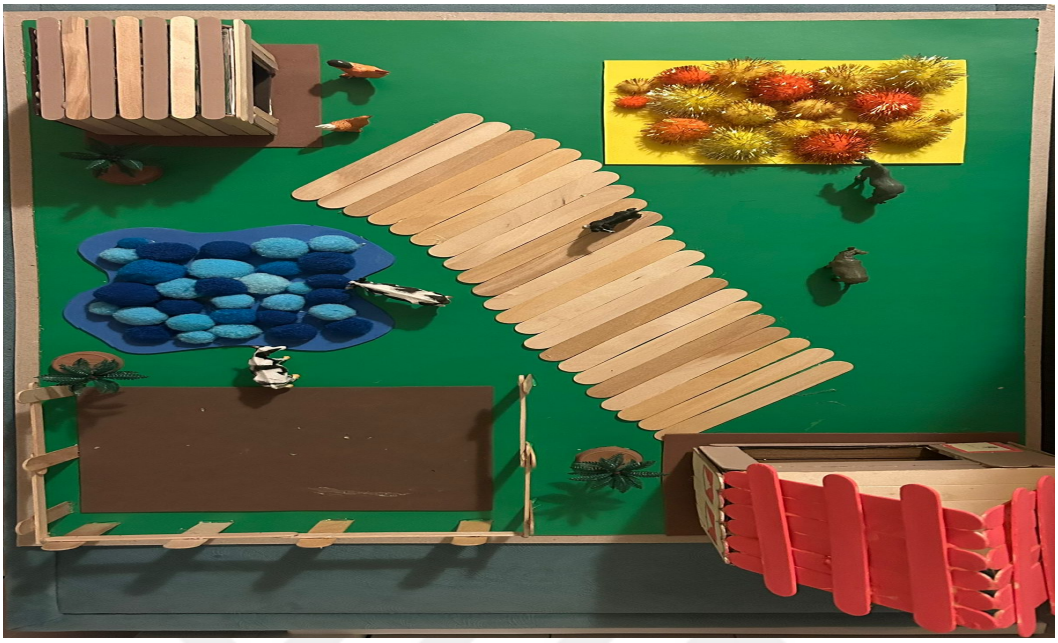


Model olma

Sıra alma-verme

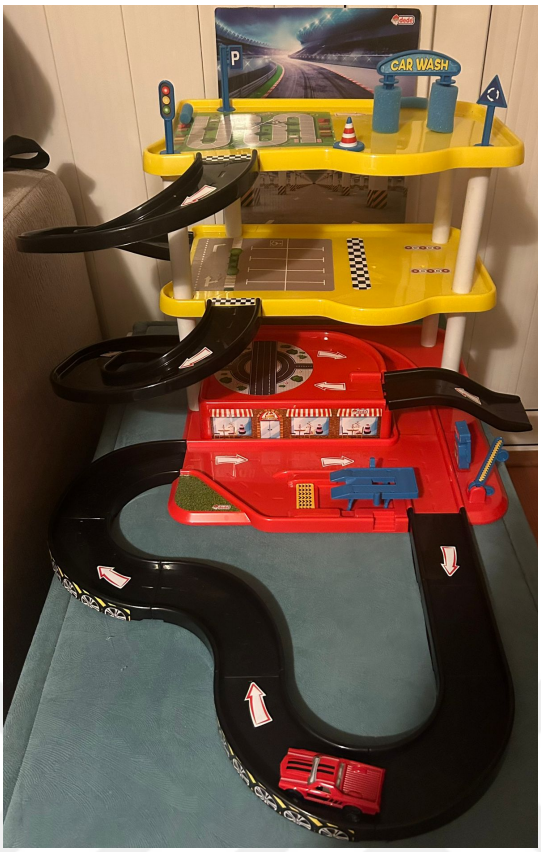
Pekiştirme

b) Rol Oyunlarında Kullanılan Materyaller



Çiftlik oyunu materyali

Evcilik oyunu materyali



Parkur oyunu materyali

Sosyal etkileşim davranışları kitapçığı

İpucu kartları

Arkadaşlık basamakları afişi

EK-13

AKRAN ARKADAŞLIK BECERİSİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı:

Çalışılan Beceri:

Hedef: Bu öz değerlendirme formu, eğitici akranın hedef çocukla etkileşimi sırasında kendi sosyal etkileşim davranışlarını/ arkadaşlık becerilerini öğrendiği sıra ile ne kadar ve nasıl yaptığını değerlendirmesi böylece hem öz farkındalık geliştirmesi hem de motivasyonunun artması amacıyla hazırlanmıştır.

Açıklama: Akran Arkadaşlık Becerisi Öz Değerlendirme Formu toplamda beş basamaktan oluşmakta ve eğitici akran her bir basamağı, o basamağın gerekliliği olan davranışı yerine getirme durumuna göre dolduracaktır. Basamağı temsil eden davranışı yerine getirdiyse evet anlamında olan "😊" sembolünü, getirmediyse hayır anlamında olan "☹" sembolünü kullanacaktır.

😊 **Evet** ☹ **Hayır**

BASAMAK	DAVRANIŞ ÖRNEĞİ	DAVRANIŞ GÖRSELİ	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH
1. ARKADAŞININ DİKKATİNİ ÇEK/ OYUNA DAVET ET	• Arkadaşınla göz teması kurmak. • Arkadaşına ismi ile seslenmek. • Arkadaşının hafifçe omzuna dokunmak. • Seslenerek, el sallayarak arkadaşının sana bakmasını ya da seni fark etmesini sağlamak. • Bulunduğu yerden ayrıldığında arkadaşını tekrar oyuna davet etmek. • "… birlikte oyun oynayalım mı?" • "(Oyuncağı göstererek) … ile oynamak ister misin?" • "Seninle birlikte (aşçılık, doktorculuk, çiftçilik) oyunu oynayalım mı?					

2. KISA VE ANLAŞILIR YÖNERGELER KULLAN	• Uzun cümleler kullanmama, • 3-4 kelimeden oluşan cümleler kurma, • Eğitici akran herhangi bir şey söylediğinde ya da sorduğunda hedef çocuğun tepki vermesi için 5-10 saniye bekleme, • Her cümlede bir eylem kullanma. • "Elif, bloğu al." • "Şimdi çorba yapalım." • "Patates mi soğan mı kesmek istersin?" • "Atlarımızı beslemeye gidelim." • "Şimdi tencereyi ocağa koy."					
3. ARKADIŞINA SEÇİM FIRSATI SUNMA	• İki oyun materyalini eline alarak/göstererek hedef çocuğa "Hangisini istersin/Hangisiyle oynamak istersin?" diye sorması. • "Arabalarla mı hayvanlarla mı oynamak istersin?" • "Masada mı yerde mi oynayalım?" • "Hayvanlarımıza yemek mi yedirelim su mu içirelim?" • "İnekle mi kuzuyla mı oynamak istersin?" • "Kulübede mi kümeste mi uyuyalım?" • "Traktörle mi arabayla mı gidelim?"					

4. ARKADAŞINA MODEL OL	• Oyun materyali ile nasıl oynanması gerektiği konusunda model olarak göstermesi, “Hadi böyle yap.” demesi. • “Elif, atını böyle koştur.” • “Domatesleri böyle kes.” • “Arabanı benim gibi sür.” • “Sebzeleri tencereye böyle koy.” • “Atını benim gibi ahıra götür.”					
5. ARKADAŞINA SIRA VERME	• Eğitici akranın “Şimdi sen de yap/Sıra sende!” diyerek hedef çocuğa oyuncağı uzatması ve hedef çocuğun oyuncakla oynamasını beklemesi • “Ben arabamı yıkattım, sıra sende!” • “Çitlerden önce senin atın atlasın.” • “Sıra sende, hadi soğanları tencereye koy.” • “Ben marulları koydum, hadi sıra sende!” • “Hadi arabalarımızı park edelim. Ben park ettim. Şimdi sıra sende!”					

6. ARKADAŞINI TEBRİK ET	• Oyun sırasında arkadaşına "Çok güzel oynuyoruz/ harika gidiyor/ çok eğlenceli" gibi ifadeler kullanarak onu pekiştirmek. • "Harikasın, böyle yapmaya devam et." • "Çok iyi yaptın." • "Çok beğendim." • "Bravo sana." • "Çok iyisin, çak bir beşlik!"					

EK-14

EĞİTİCİ AKRAN BAŞARI BELGESİ

BAŞARI BELGESİ

Bireysel farklılıklarımız arkadaş olmak için engel değildir. Farklılıklarımızla daha güzel arkadaşlıklar kurup, daha eğlenceli oyunlar oynayabiliriz. Sen de farklı olan arkadaşlarınla nasıl oynayabileceğini öğrendin ve "Arkadaşlık Basamakları"nı başarıyla uyguladın.
Bu basamakları tüm arkadaşlarına da uygulayabilmeni dilerim.

BÜŞRA PEHLİVAN

EK-15

HEDEF ÇOCUKLARIN TEPKİ TANIMLARI

1. Eğitici akranın hedef çocuğu oyuna davet etme davranışına karşı hedef çocuğun;	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Hedef çocuğun jest ve mimik ve/veya sözel ifadeler kullanması,	Hedef çocuğun herhangi bir jest ve mimik ve/veya sözel ifade kullanmaması,
Eğitici akranla birlikte oyun alanına gitmesi,	Eğitici akranın yanından uzaklaşması/ reddetmesi,
Eğitici akranla birlikte oturması veya ayakta kalmaya devam etmesi,	Başka bir arkadaşı ile etkileşime geçmesi,
Eğitici akranın sunduğu materyali kabul etmesi.	Başka bir oyuna başlaması,
	Başka materyallerle etkileşime geçmesi,
	Tek başına oyun oynaması.
2. Eğitici akranın oyun veya oyuncak sunma davranışına karşı hedef çocuğun;	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Sunulan oyun/oyuncaklardan en az birisini tercih etmesi,	Sunulan oyun/oyuncaklardan hiçbirisini tercih etmemesi,
Oyuncaklarla etkileşime geçmesi (dokunması/ oynamaya başlaması/ dikkatle bakması/ismini söylemesi).	Oyuncaklarla etkileşime geçmemesi (dokunmaması/bakmaması/fırlatması/inceleme mesi/ sözel ifadeler kullanmaması)
3. Eğitici akranın oyun davranışlarını taklit etmesi;	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Eğitici akranın "Böyle yap/Benim gibi yap" gibi yönergelerine karşı hedef çocuğun oyun davranışının aynısını veya benzerini yapması.	Eğitici akranın "Böyle yap/Benim gibi yap" gibi yönergelerine karşı hedef çocuğun oyun davranışlarını yapmaması, eğitici akrana hiç tepki vermemesi.
4. Eğitici akranın sıra alma fırsatı sunduğunda hedef çocuğun;	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Eğitici akranın "Şimdi sen de yap/sıra sende" yönergelerine karşı hedef çocuğun oyuncağı alması,	"Şimdi sıra bende/ben de yapacağım." yönergelerine karşı oyuncağı eğitici akrana vermesi.
5. Eğitici akrana yakınlığını koruma	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Oyun süresince eğitici akranın sesini duyabilecek, göz teması kurabilecek fiziksel yakınlığa sahip olması; akran oturuyor ise oturması, ayakta ise ayakta durması.	Oyun süresince eğitici akranın sesini duyamayacak, eğitici akranla göz teması kuramayacak uzaklıkta olması.

EĞİTİCİ AKRANLARIN TEPKİ TANIMLARI

1. Hedef çocuğu oyuna davet etme	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Hedef çocuğun yanına gitme,	Eğitici akranın hedef çocuğun yanına gitmemesi,
Hedef çocuğun adını söyleme,	Hedef çocuğu sözel olarak oyuna davet etmemesi,
Hedef çocukla göz teması kurma,	Eğitici akranın hedef çocukla göz teması kurmaması,
Hedef çocuğun hafifçe omzuna dokunma,	Eğitici akranın hedef çocuğun dikkatini çekmemesi,
Hedef çocuğun yanına gitme,	Hedef çocuk bulunduğu yerden ayrıldığında tekrar davet etmemesi ya da elle yönlendirme yaparak alana getirmemesi.
Hedef çocuğa seslenerek, el sallayarak arkadaşının kendisine bakmasını ya da kendisini fark etmesini sağlama,	
Hedef çocuk bulunduğu yerden ayrıldığında tekrar davet etmek ya da elle yönlendirme yaparak alana getirmesini sağlamak.	
2. Kısa ve anlaşılır yönergeler verme	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Uzun cümleler kullanmama,	Uzun cümleler kullanma,
3-4 kelimeden oluşan cümleler kurma,	5 ve daha fazla kelimeden oluşan cümleler kurma,
Eğitici akran herhangi bir şey söylediğinde ya da sorduğunda hedef çocuğun tepki vermesi için 5-10 saniye bekleme,	Eğitici akran herhangi bir şey söylediğinde ya da sorduğunda hedef çocuğun tepki vermesi için beklememe,
Her cümlede bir eylem kullanma.	Eylemsiz cümle kullanma.
3. Hedef çocuğa oyun materyalleri arasından seçim fırsatı sunma	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Eğitici akranın varsa hedef çocuğun dikkatini çeken materyali bir eline başka bir materyali de diğer eline alması yoksa herhangi iki oyun materyalini eline alarak/göstererek hedef çocuğa "Hangisini istersin/Hangisiyle oynamak istersin?" diye sorması.	Eğitici akranın hedef çocuğun dikkatini çeken materyali bir seçenek olarak sormaması,

	Eğitici akranın materyalleri gösterirken hedef çocuğun göz hizasında tutması
	Eğitici akranın materyalleri gösterirken hangisiyle oynamak istediğini hedef çocuğa sormaması.
4. Hedef çocuğun oyun davranışlarına model olma	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Eğitici akranın varsa hedef çocuğun dikkatini çeken materyalle nasıl oynanması gerektiği konusunda model olması yoksa herhangi bir oyun materyali ile nasıl oynanması gerektiği konusunda model olarak göstermesi.	Eğitici akranın hedef çocuğun dikkatini çeken bir materyal olmasına rağmen o materyali bir seçenek olarak sunmaması,
	Hedef çocuğun dikkatini çeken bir materyal yoksa herhangi bir oyun materyali ile nasıl oynanması gerektiği konusunda model olmaması.
5. Sıra alma	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Eğitici akranın "Şimdi sen de yap/Sıra sende!" diyerek hedef çocuğa oyuncağı uzatması ve hedef çocuğun oyuncakla oynamasını beklemesi	Eğitici akranın "Şimdi sen de yap/Sıra sende!" gibi yönergeler vermemesi,
	Eğitici akranın yönergeyi verdikten sonra hedef çocuğu beklememesi,
	Eğer ortak bir oyuncak kullanılacak ise hedef çocuğun sırası geldiği halde hedef çocuğa oyuncağı vermemesi
6. Hedef çocuğun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirme	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Eğitici akranın, hedef çocuğu model olunan davranışı gerçekleştirdiğinde, sıra alma ve verme davranışı ve oyun içerisinde oyunun akışına uygun olan davranışlar sergilediğinde "Harikasın/Çok iyi yaptın/Çok beğendim böyle yapmaya devam et." Gibi cümlelerle pekiştirmesi.	Eğitici akranın, hedef çocuğun uygun olan davranışlarını pekiştirmemesi,
Eğitici akranın, hedef çocuğu model olunan davranışı eksik olarak gerçekleştirdiğinde, oyun içerisinde oyunun akışına tam olarak uygun olan davranışlar sergilemediğinde "Bir daha dene/Tekrar yapabilirsin." gibi cümlelerle	Eğitici akranının hedef çocuğun uygun olmayan davranışlarını da pekiştirmesi.

pekiştirmesi.	
7. Hedef çocuğa yakınlığı koruma	
Doğru Tepkileri:	**Yanlış Tepkileri:**
Eğitici akranın oyun oynarken hedef çocuğun sesini duyabileceğini, hedef çocukla göz teması kurabileceği fiziksel yakınlığını koruması	Eğitici akranın oyun oynarken hedef çocuğun sesini duyabileceğini, hedef çocukla göz teması kurabileceği fiziksel yakınlığını korumaması.

EK-16

AKRAN ARACILI MÜDAHALE: EĞİTİCİ AKRAN VERİ TOPLAMA FORMU

Eğitici Akranın Kod Adı: **Tarih:**

Hedef Davranış: Eğitici akranın sosyal etkileşim davranışları **Oturum:**

Sosyal Etkileşim Davranışları	**Oyunda Oluşan Fırsat Sayısı**	**Eğitici Akranın Doğru Davranış Sayısı**	**Doğru Davranış Yüzdesi***
1. Hedef çocuğun yanına gider ve oyuna davet eder.			
2. Kısa ve anlaşılır ifadelerle kullanır, yönergeler verir.			
3. Hedef çocuğa beraber oynamak için oyuncak seçme fırsatı sunar.			
4. Hedef çocuğa oyun davranışlarına model olur.			
5. Aynı davranışları hedef çocuğun da sergilemesi için fırsat sunar (sıra alma).			
6. Oturum sürecinde hedef çocuğun uygun davranışlarını ve girişimlerini pekiştirir.			
Eğitici Akranın Ortalama Doğru Davranış Yüzdesi = (DDY Toplamı / Toplam Davranış Sayısı)			

Doğru Davranış Yüzdesi = (Eğitici akranların doğru davranış sayısı/ Oyunda oluşan fırsat sayısı) x 100

EK-17

AKRAN ARACILI MÜDAHALE: HEDEF ÇOCUK VERİ TOPLAMA FORMU

Hedef Çocuğun Kod Adı: **Tarih:**

Hedef Davranış: Hedef çocuğun sosyal etkileşim davranışları **Oturum:**

Sosyal Etkileşim Davranışları	**Eğitici Akranın Doğru Davranış Sayısı**	**Hedef Çocuğun Doğru Davranış Sayısı**	**Doğru Davranış Yüzdesi***
1) Eğitici akranın oyun oynamak için sunduğu fırsata cevap verir.			
2) Eğitici akranın beraber oynamak için sunduğu oyuncaklardan birini seçer.			
3) Eğitici akranın aynı oyuncakla oynama davranışlarını taklit eder.			
4) Aynı davranışları sergilemesi için eğitici akran tarafından sunulan fırsatlara uygun tepki verir.			
Hedef Çocuğun Ortalama Doğru Davranış Yüzdesi = (Doğru Davranış Yüzdesinin Toplamı / Doğru Davranış Sayısı)			

Doğru Davranış Yüzdesi= (Hedef Çocuğun Doğru Davranış Sayısı/ Eğitici Akranın Doğru Davranış Sayısı) x 100

EK-18

AKRAN ARACILI MÜDAHALEYE YÖNELİK UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMLARI

1) Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Öğrencinin Adı-Soyadı: **Tarih:**

Davranışlar	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum
1. Araç gereç kontrolü sağlama					
2. Eğitici akranların ve hedef çocuğun aynı ortama gelmesi					
3. Beceri yönergesi verme					
4. Çocuklara teşekkür edilmesi ve oturumun sonlandırılması					
Gözlenen Araştırmacı Davranışı					
Planlanan Araştırmacı Davranışı					
Uygulama Güvenirliği Yüzdesi					

2) Öğretim Oturumları

Araştırmacı: **Tarih:**

Gözlemci Adı Soyadı:

Davranışlar	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum
1. Araç gereç kontrolü sağlama					
2. Eğitici akranların ve hedef çocukla aynı ortama gelme					
3. Uygulama sırasında hatırlatma amacıyla eğitici akrana görsel ipucu (kartlar) sunma					
4. Beceri yönergesini verme					
5. Uygulama sırasında uygulaması gereken sosyal etkileşim davranışını unutan eğitici akrana sözel ipucu sunma (Örn., "Arkadaşınla oyuncağını paylaş.")					
6. Uygulama sırasında uygulaması gereken sosyal etkileşim davranışını yanlış yapan eğitici akrana doğru davranış için model olma					
7. Uygulama sonunda eğitici akrana tüm davranışları doğru uyguladığı için sembol pekiştireç verme					
8. Uygulama sonunda eğitici akrana dönüt verme					
9. Uygulama sonunda çocuklara teşekkür edilmesi ve oturumun sonlandırılması					
Gözlenen Araştırmacı Davranışı					
Planlanan Araştırmacı Davranışı					
Uygulama Güvenirliği Yüzdesi					

EK-19

EĞİTİCİ AKRANLARIN YETİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Araştırmacı:

Gözlemci: **Tarih:**

Davranışlar		1. Oturum	2. Oturum
1	Araç gereç kontrolü sağlama		
2	Eğitici akranlara günlük akıştan bahsedilmesi		
3	Eğitici akranlara hikaye kitabı okuma		
4	Eğitici akranlarla kitap hakkında sohbet etme		
5	Eğitici akranların hikaye hakkında verdikleri doğru cevapları pekiştirme		
6	Eğitici akranlarla model olma çalışması yapma		
7	Eğitici akranlara çalışma için rol verme		
8	Eğitici akranlara çalışma sırasında ipucu verme		
9	Eğitici akranlara çalışma sırasında dönüt verme		
10	Eğitici akran çalışma sırasındaki sosyal etkileşim davranışını en az 2 kere doğru yaptığında çalışmayı sonlandırma		
11	Eğitici akran çalışma sırasında sosyal etkileşim davranışını doğru sergileyemediğinde eğitici akrana beceri hatırlatma ve tekrar denemesini isteme		
Gözlenen Araştırmacı Davranışı			
Planlanan Araştırmacı Davranışı			
Uygulama Güvenirliği Yüzdesi			

EK-20

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

Değerli okul öncesi öğretmeni,

Aşağıda sınıfınızdaki çocuklara uygulanan Akran Aracılı Müdahale ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik maddelerin bulunduğu bir form bulunmaktadır. Formdaki görüşlere her zaman katılıyorsanız "kesinlikle katılıyorum"u, hiç katılmıyorsanız "kesinlikle katılmıyorum"u seçiniz. Eğer görüşleriniz bu iki madde arasında kalıyorsa "katılıyorum, bazen katılıyorum, katılmıyorum"u işaretleyeniz.

Akran Aracılı Müdahaleye Yönelik Görüşler	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	BAZEN KATILIYORUM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
1. Akran Aracılı Müdahale, OSB olan çocuklarla tipik gelişen akranları arasındaki arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkiledi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Hedef çocuklar Akran Aracılı Müdahale'ye katılmaktan hoşlandı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. Eğitici akranlar Akran Aracılı Müdahale'ye katılmaktan hoşlandı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4. Akran Aracılı Müdahale kapsamında eğitici akranların yetiştirilmesi, hedef çocuklarla olan sosyal etkileşimlerini kolaylaştırdı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Bu araştırma boyunca araştırmaya katılan tipik gelişen akranlar OSB olan çocukla daha çok etkileşime girdi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. Akran Aracılı Müdahale'nin OSB olan çocukların eğitim aldıkları kaynaştırma sınıflarında uygulanmasını tavsiye ederim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. Tipik gelişen akranların OSB olan çocukla etkileşim kurması, sınıftaki iş yükümü azalttı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Öğretmenlere Yönelik Açık Uçlu Sorular

1. Akran Aracılı Müdahale uygulanmadan önce sınıfınızdaki tipik gelişen çocuklar ve OSB olan çocuk arasındaki arkadaşlık ilişkisi nasıldı? Bu araştırmadan sonra çocukların arasındaki arkadaşlık ilişkilerinde farklılıklar gözlemlendiniz mi? Örnek vererek açıklar mısınız?

2. Sizce OSB olan çocuklar tipik gelişen akranlarına Hangi konularda ihtiyaç duyuyorlardır?

3. Akran Aracılı Müdahale kapsamında tipik gelişen çocukların eğitici akran olarak yetiştirilmesi size sınıf içerisinde kolaylık sağladı mı? Ne tür kolaylıklar sağladı?

4. Araştırmada kullanılan öğretim materyallerinden (videolar, kitaplar, oyunlar) hangisini daha çok beğendiniz? Beğendiğiniz materyallerin çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

5. Sizce Akran Aracılı Müdahalenin zor ve kolay yönleri nelerdir?

6. Siz de sınıfınızda Akran Aracılı Müdahaleyi uygulamak ister misiniz? Neden?

EK-21

EĞİTİCİ AKRANLARA YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

Sorular	**Cevaplar**
1. Hangi etkinlikleri yapmak hoşuna gitti? (videolar, kitaplar, oyunlar)	
2. Öğrendiğin davranışların hangilerini uygularken zorlandın?	
3. Öğrendiğin davranışların hangilerini uygulamak daha kolaydı?	
4. Etkinlikler boyunca öğrendiklerin (hedef çocuk) ile oyun oynamanı kolaylaştırdı mı?	
5. Birlikte oynamaktan (Hedef çocuk) hoşlandın mı?	
6. (hedef çocuk) birlikte oyun oynarken senden bir şeyler öğrendi mi? Sence neler öğrendi?	
7. (Hedef çocuk) gibi farklı özellikleri olan başka arkadaşlarla oyunlar oynamak ister misin?	
8. Farklı özellikleri olan arkadaşlarınla daha kolay oyun oynamak için böyle bir çalışmaya tekrar katılmak ister misin?	
9. Farklılıkları olan arkadaşlarınla oyun oynamakla ilgili başka şeyler de öğrenmek ister misin? Ne öğrenmek istersin?	

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Büşra PEHLİVAN

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı:

E-posta:

Eğitim:

Lisans: 2020, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

Lise: 2015, Gazi Mustafa Kemal Anadolu Lisesi

İş:

2022- MEB'e bağlı özel eğitim anaokulu

Yayınlar ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri

Bozkus-Genc, G., & Pehlivan, B. (2023). Starting Point: An Investigation of Awareness Studies for Individuals with Special Needs in the Preschool Period. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences, 31*, 99-110. https://doi.org/10.55549/epess.1381966

Pehlivan, B. ve Diken, H. İ. (2022) Türkiye'de erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların aileleri ile çalışılan kurum bazlı müdahale programlarının incelenmesi. 6. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Tam Metin Bildiri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Katıldığı Seminer ve Çalıştaylar

27-31 Mayıs 2024, "Temel Eğitimde Özel Eğitim Hizmetlerinin Güçlendirilmesi Projesi- Gelişimsel Tarama ve Değerlendirme Araçlarının Hazırlanması" çalıştayı

16-20 Ekim 2023, "Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Hizmetlerinin Güçlendirilmesi Projesi- Özel Eğitimde Erken Çocuklukta Müdahale Modeli" çalıştayı

2021, Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU tarafından düzenlenen "Okul Öncesi Kaynaştırma Uygulamalarında Akran Aracılı Müdahaleler" eğitimi

2021, Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR tarafından düzenlenen "Otizm Spektrum Bozukluğunda Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretimi" çalıştayı

Kongreler

2023, International Conference on Research in Education and Social Sciences (ICRESS)

2022, 6. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi

2021, Uluslararası Otizm Kongresi

2019, 14. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi