

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM GENEL EĞİTİM SINIFI İLE ÖZEL EĞİTİM SINIFINDA
ÖĞRENİM GÖREN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Kamil SÜLÜN

İZMİR-2012

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM GENEL EĞİTİM SINIFI İLE ÖZEL EĞİTİM SINIFINDA
ÖĞRENİM GÖREN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Kamil SÜLÜN

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ

İZMİR-2012

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı İle Özel Eğitim Sınıfında Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi.” adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynak dizininde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

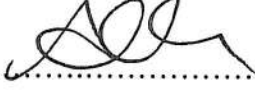
Tarih

24/07/2012


Kamil SÜLÜN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç Dr. Alev GİRLİ 

Üye : Yrd. Doç Dr. Zekavet KABASAKAL 

Üye : Yrd. Doç Dr. Burak KARABEY 

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25/06/2012


Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	438035
Yazar Adı / Soyadı	Kamil SÜLÜN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 16834610728
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	kmlsln@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi.
Tezin Tercümesi	The research of the social competences of the mainstreaming students who are educated in the general primary education class and in the subclasses.
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Özel Eğitim Bölümü
Anabilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Özel Eğitim Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2012
Sayfa	106
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ Yrd. Doç. Dr. Burak KARABEY Yrd. Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL
Dizin Terimleri	Sosyal beceri=Social skill
Önerilen Dizin Terimleri	Özel Eğitim=Special Education, Kaynaştırma eğitimi=Mainstreaming Education, Zihinsel engelliler=Mental Retardation,
Yayımlama İzni	☒ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

24.07.2012

İmza: 

Yazdır

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında sabrını hiç yitirmeden beni dinleyen ve bütün sorularımı cevaplayan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca araştırmamın özellikle veri analizleri kısmında destek olan değerleri hocalarım Yrd. Doç. Dr. Zekavet kabasakal, Yrd. Doç. Dr. Burak KARABEY ve Hatice ÖZKOÇ hocama çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans süreci boyunca sürekli bilgi alışverişinde bulunduğum dönem arkadaşlarım G. Elif ÇORBACI SERİN ve Sevgi EREN' e de teşekkür ediyorum.

Araştırmanın uygulama sürecinde yer alan tüm öğretmenlere katılım ve destekleri için teşekkür ediyorum.

Son olarak da her zaman yanımda olan eşim Neziha SÜLÜN'e de teşekkür ediyorum.

İZMİR-2012

Kamil SÜLÜN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

Yemin Metni.....	i
Değerlendirme kurulu üyeleri	ii
Tez veri girişi ve yayımlama izin formu	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler	v
Özet	ix
Abstract	x

BÖLÜM I

Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Problem Cümlesi	5
1.5 Alt Problemler	6
1.6 Sayıtlılar	7
1.7 Sınırlılıklar	7
1.8 Konu ile ilgili Tanımlar	8

BÖLÜM II

2.1. Zihinsel Engel Nedir?.....	9
2.2. Zihin Engellilerin Sınıflandırılması	10
2.3.Zihinsel Yetersizliğe Sahip Bireylerin Eğitim Ortamları:.....	13
2.3.1. Genel Eğitim Sınıfları	13
2.3.2. Kaynak Oda	13
2.3.3. Özel Eğitim Sınıfı,	13
2.3.4. Özel Eğitim Okulları,	13
2.3.5. Yatılı Bakım Evleri,	13
2.3.6. Hastane Ve Evde Öğretim,	14
2.4. Kaynaştırma Eğitimi	14
2.4.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı	17

2.4.2. Kaynaştırma Uygulamalarının Yasal Dayanakları	18
2.4.2.1. Dünyadaki Kaynaştırma Uygulamalarının Yasal Dayanakları	18
2.4.2.2. Ülkemizde Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yasal Düzenlemeler	21
2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi	22
2.4.4. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama İlkeleri	23
2.4.5. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri	25
2.4.5.1. Sınıf İçi Destek Eğitim Hizmetleri	25
2.4.5.2. Sınıf Dışı Destek Eğitim Hizmetleri	26
2.4.5.2.1. Kaynak Oda Eğitimi	26
2.4.5.2.2. Özel Eğitim Danışmanlığı	28
2.4.6. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	29
2.5. Sosyal Beceriler	31
2.5.1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler	31
2.5.2. Kaynaştırma Eğitimi ve Sosyal Beceriler	34
2.5.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	36
2.6. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileriyle İlgili Araştırmalar	38
2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
BÖLÜM III	
Yöntem	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.4. İşlem	51
3.5 Veri Çözümleme Teknikleri	51
BÖLÜM IV	
Bulgular ve Yorumlar	52
4.1. Tanımlayıcı İstatistikler	52
4.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları	52
4.2.1. Güvenirlilik Analiz Sonuçları	53

4.2.2. Yapısal Geçerlilik İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi	55
4.3. Araştırmanın Bulguları ve Yorumları	61
4.3.1. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeğine Göre İncelenmesi.....	61
4.3.1.1. Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarına İlişkin Genel Sonuçlar.....	61
4.3.1.2. Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarının Kaynaştırma Türüne Göre Değerlendirilmesi	62
4.3.1.3. İşbirliği, Atılganlık, Kendini Kontrol, Dışsallaştırılmış ve İçselleştirilmiş Davranışlar Faktörlerinin Kaynaştırma Türüne Göre Değerlendirilmesi	64
4.3.1.4. Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi	65
4.3.1.5. Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarının Özel Eğitim Uygulama Türü Dikkate Alınarak Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi...	66
4.3.1.6. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi	70
4.3.1.7. Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Değerlendirilmesi.....	70
4.3.2. Öğretmenlere İlişkin Değişkenlere Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Puanlarının İncelenmesi.....	73
4.3.2.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği, Alt Boyut Puanları Açısından Değerlendirilmesi	73
4.3.2.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Bilgi Düzeylerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyut Puanları Açısından Değerlendirilmesi.....	77
4.3.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Boyut Skorları Açısından Öğrencilerin Değerlendirilmesi	79
4.3.2.4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Boyut Skorları Açısından Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	81
BÖLÜM V	
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	83
5.1 Sonuç ve Tartışma	83
5.2 Öneriler	89

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	89
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	89
Kaynakça.....	90
Ekler	99

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, ilköğretim sınıflarına devam eden aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin ve özel eğitim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmak ve incelemektir. Araştırma zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma sürecindeki öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde 12 ilköğretim okuluna devam eden zihinsel yetersizliğe sahip 190 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır.

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen Sucuoğlu ve Özokçu tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılmış olan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS' nin (Social Skills Rating System) , anasınıfı ila altıncı sınıf çocuklarını değerlendirmek için geliştirilen öğretmen formu kullanılmıştır. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nde 3 ayrı ölçek bulunmaktadır. Bu ölçekler Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ/Social Skills), Problem Davranış Alt Ölçeği (PDÖ/Problem Behaviors) ve Akademik Yeterlilik (AYÖ/Academic Competence) ölçekleridir. Ayrıca öğretmenler ve kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgi toplaması amacıyla “Öğretmen ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında ilköğretim sınıflarına devam kaynaştırma öğrencilerinin, ilköğretim sınıflarına devam eden aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin ve ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve problem davranış düzeyleri arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Akademik yetersizlik açısından karşılaştırıldığında ise özel eğitim sınıfı öğrencilerinin akademik becerileri düzeyleri diğer iki gruba göre daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal beceriler, Özel Eğitim, Kaynaştırma eğitimi, Zihinsel engelliler.

ABSTRACT

The aim of this study is to compare and research the social skills of the mainstreaming students who are attending to primary school classes, the mainstreaming students who are attending to primary school classes and also getting support training in support training chamber, and the mainstreaming students who are attending to special classes formed in primary school body. The research is a descriptive study comparatively analyzing the social skills of mentally defective students. In this research study group, there are 190 mainstreaming students who have mental disability and are educated at 12 primary schools in İzmir in 2010-2011 educational year.

In this study for evaluating kindergarten and 6th class students to collect data the developed teacher form has been used developed by Gresham and Eliot in 1990 and adapted into Sucuoğlu ve Özokçu Social Skills Rating System -SBDS. There are three different scales in Social Skills Rating System These scales are: Social Skills Scale, Problem Behaviour sub scale and Academic Competence scale Besides Teacher and Student Personal Information Form has been used for getting information about teachers and the mainstreaming students.

In the results of the research no differences has been found on levels of social skills and the levels of problem behaviour of the mainstreaming students who are attending to primary school classes, the mainstreaming students who are attending to primary school classes and also getting support training in support training chamber, and the mainstreaming students who are attending to subclasses formed in primary school. According to the academic Competence the levels of academic skills of the students of subclasses have been found higher than the other two groups.

Key Words: Social skills, Special Education, Mainstreaming Education, Mental Retardation.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Her bireyin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı olduğu gibi özel eğitime gereksinim duyan bireylerinde buna hakkı vardır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplumdan dışlanmayıp, toplumun parçası olması onlara da eşit şartlarda eğitim verebilecek eğitim ortamlarının sağlanmasıyla mümkün olacaktır. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tıpkı normal gelişim gösteren sınıf öğrencileri gibi eğitim ortamına katılıp sosyalleşmeleri ve toplumda kendi statülerini belirleyecek bir yer edinmeleri gerekmektedir (Şahin 2010). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma; engelli bireylerin gereksinimlerinin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlıları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak tanımlanabilir (Woolfolk, 1993; Akt. Avcıoğlu, 2005)

Ülkemizde hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin yaygın olarak yerleştirildikleri eğitim ortamları: a.) genel eğitim sınıfı, b.) kaynak oda destekli genel eğitim sınıfı c.) özel eğitim sınıfı şeklindedir.

Darıca 'ya (1992) göre kaynaştırmanın temel amaçlarından biri, özürli çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmak olmalıdır.

Araştırmalarda kaynaştırma ortamındaki engelli bireylerin sosyal etkileşimlerinin, olumlu tutumlarının dil ve beceri kazanımlarının arttığı

belirtilmektedir (Stafford ve Green, 1996). Kaynaştırma programlarının sosyal olarak yetersiz olan çocuklara olumlu model sağladığı ve böylece çocukların uyumsal sosyal davranışları kazandıkları bunun da arkadaşları tarafından kabul edilme olasılığını artırdığı savunulmaktadır (Merrel ve Gimpel, 1998). Kaynaştırma ortamlarında yapılan araştırmalarda, sosyal becerileri iyi düzeyde olan engelli çocukların, daha düşük düzeyde sosyal beceriye sahip engellilere göre daha fazla arkadaş olarak seçildiklerini ortaya koymaktadır (Lederberg, 1993; Odom ve Munson, 1996; Akt. Avcıoğlu, 2005).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda bazı bütünleştirme/kaynaştırma girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlandığına rastlanmaktadır. Bu başarısızlığa primer sebep olarak; özürsüz çocukların, özürsüzleri sosyal açıdan reddetme eğiliminde olmaları gösterilmektedir (Civelek 1992). Benzer şekilde, kaynaştırma uygulamalarının etkilerini araştıran çalışmalar, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri sosyal kabullerini olumlu yönde etkileyecek fikrini desteklememektedir (Westwood, 1997; Akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Beklenenin aksine bu öğrenciler sınıfta yalnız kalmakta; yetersizlikleri, davranışları ya da bazı özellikleri nedeniyle sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve diğer çocukların anne-babaları tarafından dışlanmaktadır (Lewis ve Doorlag, 1999; Akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Ülkemizde sosyal beceri öğretimi özel eğitim kurumlarında (özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri) uygulanan destek eğitim programlarında yer almasına rağmen resmi kurumların müfredat programlarında henüz yer almamakta, zihinsel engelli çocukların en temel gereksinimlerinin okuma-yazma, matematik becerileri ile öz bakım becerileri olduğu varsayımı ile eğitim programları bu beceriler üzerinde odaklaşmaktadır. Birçok öğretmen, sosyal becerilerin doğrudan öğretilmesine gerek olmadığını ve dinleme, parmak kaldırma ya da paylaşma gibi sosyal becerileri hayat bilgisi derslerinde zaten öğrettiklerini açıklamaktadırlar. Ancak doğrudan sosyal beceri öğretimini temel almayan bu uygulamalarda çocuklar bu becerileri yeterince öğrenememekte ya da gerekli sosyal ortamlarda kullanamamaktadırlar. Oysa çocukların yaşamlarını kolaylaştıracak, sosyal kabullerini ve katıldıkları etkinliklerde başarılarını artıracak olan sosyal beceriler, eğitim programlarında yer aldığı zaman,

birçok çocuğun bu becerileri öğrenebildiği ve kullanabildiği gözlenmektedir (Sucuoğlu ve Çıfci, 2003).

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirilen lisans programları incelendiğinde programlarının hiçbirisinde “sosyal beceri” öğretimini konu alan bir dersin bulunmadığı, sadece özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda “Zihin Engellilere Günlük Yaşam ve Sosyal Beceri Öğretimi” ile “Zihin Engellilere Beceri ve Kavram Öğretimi” derslerinde sosyal beceri öğretimine yer verildiği görülmektedir. Diğer taraftan ilköğretim programları incelendiğinde ise özellikle ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar Hayat Bilgisi dersinde, ayrıca Türkçe, Fen ve Teknoloji, İnkılâp Tarihi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Resim, Müzik, Bilgisayar, Trafik ve İlk Yardım derslerinde “öğrencilere kazandırılacak beceriler” başlığı altında sosyal becerilerin yer aldığı görülmektedir. Problem çözme, iletişim, atılganlık, karar verme, hayır diyebilme, duygu yönetimi, sorumluluk, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma, farklılıklara saygı duyma gibi sosyal becerileri kazandırılacak beceriler olarak belirtilmiştir. Bu derslerin öğretim programlarında öğrencilere beceri kazandırmada öğretmenlere düşen sorumluluğun öğrencilerin zihinsel olgunluğuna uygun düşen becerileri belirlemeleri, beceri kazandırmak için uygun koşulları ve teşviki sağlamaları olduğu vurgulanmıştır (Bakınız: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı). Ancak Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitapları’nda sosyal becerilerin nasıl belirleneceğine, öğretileceğine ve etkinlikler içerisine nasıl dahil edileceğine ilişkin herhangi bir bilginin sunulmadığı görülmüştür (Sazak, 2012).

Bu araştırmada kaynaştırma eğitime ve özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik becerileri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilecektir. Araştırmanın sonuçlarının, ilköğretime devam eden zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal becerilerine, akademik yeterliliğine ve problem davranış düzeylerine etki eden değişkenleri belirlememize ve ileride yapılacak çalışmalara yol gösterici veriler katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, ilköğretim sınıflarına devam eden aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin ve ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmak ve incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde ilk amaç; yaşamları boyunca topluma uyum sağlayan, toplum tarafından kabul gören, üretken ve bağımsız bir birey olarak yetişmelerini sağlamaktır. Kısacası, yaşadıkları toplumda sosyalleşmelerini sağlamaktır. Yeterli oranda sosyalleşemeyen birey topluma uyum sağlamada zorluk çekecektir. Bu da diğer gelişim alanları üzerinde olumsuz etkiye sebep olacaktır (Çayır, 2009).

Sosyal etkileşim insan yaşamının evrensel bir parçasıdır. Sosyal becerileri iyi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendi verirler. Oysa sosyal becerileri yeterince gelişmemiş olanlar akranları tarafından dışlanabilir, ihmal görebilir ve yetişkinlerin ihmaliyle, istismarıyla karşılaşabilirler (Dowrick, 1986; Albayrak-Kaymak, Alpa-Bilbay ve Çetin 2003).

Kaynaştırmanın temel amaçlarından birinin engelli öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Ancak yetersizliğe sahip bireylerin sosyal becerilerin geliştirilmesi/desteklenmesi için okullarımızda program veya ders bulunmamaktadır. Bunun sebebinin de engelli öğrencilerin kaynaştırma sürecine katılmasıyla birlikte, kendileri için gerekli olan sosyal becerileri karşılıklı etkileşimle öğrenebilecekleri veya engelli öğrencilerin kaynaştırma sürecine girmeden önce bu becerileri zaten biliyor olma düşüncesi olabilir. Ayrıca yaşlılarına göre sosyal becerileri yetersiz olan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının fazla akademik yeterliliklerinin de az olduğu bilinmektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Öğretmenlerin genellikle akademik beceriler üzerinde durdukları, sosyal becerileri öğretimlerini ise yapmadıkları ya da çok az yaptıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri öğretimine yer vermeme nedenlerinden belki de en önemlisi sosyal becerilerin önemini kavrayamamalarıdır (Çayır, 2009).

Engelli çocuğa sahip aileler ise kaynaştırma programlarını genel olarak destekliyor görünse de, bu programların çocuklarının güvenlik, sosyal kabul ve eğitim gereksinimlerini karşılayıp karşılamayacağı konusunda endişe duymaktadırlar (Metin, 2000).

Kaynaştırma öğrencisinin uygun sosyal becerilere sahip olmasının ve böylelikle akranları tarafından kabul edilmesinin engellinin akademik başarısını da olumlu etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle son yıllarda sosyal beceri eğitimi kaynaştırma uygulamalarının temel elemanlarından biri olarak düşünülmektedir. Çünkü sosyal becerilerin, çocukların içinde yaşadıkları sınıf, okul ve okul dışı topluma uyum sağlamaları için en temel beceriler olduğu, pek çok davranış problemini engellediği ve ilköğretimde başarı için en kritik beceriler olduğu belirtilmektedir (Warger, C. L. , Rutherford, R. 1996; Lane L.K., 2004; Akt. Kabasakal, Girli, Okun, Çelik, ve Vardarlı 2008)

Sonuç olarak, bu çalışma, zihinsel yetersizliği sahip olan çocukların kaynaştırma sınıflarındaki ve özel eğitim sınıflarındaki sosyal durumlarını ortaya koyan veriler sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırma ile sosyal becerilerin öneminin anlaşılmasına ve sosyal becerilerin diğer alanlara (problem davranış ve akademik gelişim) etkisini kavramaya yardımcı olması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra, kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin eğitiminde sosyal becerilerin önemine ilişkin verilerin zenginleşmesi ile Milli Eğitim Bakanlığı'na, öğretmen ve ailelere bu alana yönelik çalışmaların hangi yönlerde arttırılması gerektiği hakkında bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini şu şekilde ifade edebiliriz:

İlköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencileriyle, ilköğretim sınıfına devam eden ve destek eğitim odasında destek alan ve özel eğitim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencileri arasında bazı değişkenler göre sosyal beceri düzeyleri açısından farklılık var mıdır?

1.5. Alt Problemler:

Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinde,
 - a) kaynaştırma türüne,
 - b) cinsiyetlerine,
 - c) Sınıf düzeylerine,göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış düzeylerinde,
 - a) kaynaştırma türüne,
 - b) cinsiyetlerine,
 - c) Sınıf düzeylerine,göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kaynaştırma öğrencilerinin, akademik yeterlilik düzeylerinde,
 - a) kaynaştırma türüne,
 - b) cinsiyetlerine,
 - c) Sınıf düzeylerine,göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin,
 - a) mezun oldukları bölüme,
 - b) kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi düzeylerine,
 - c) mesleki deneyimlerine/çalışma sürelerine,
 - d) cinsiyetlerine,göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin,

- a) mezun oldukları bölüme,
- b) kaynaştırma eğitimi konusunda ki bilgi düzeylerine,
- c) mesleki deneyimlerine/çalışma sürelerine,
- d) cinsiyetlerine,

göre kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Öğretmenlerin,

- a) mezun oldukları bölüme,
- b) kaynaştırma eğitimi konusunda ki bilgi düzeylerine,
- c) mesleki deneyimlerine/çalışma sürelerine,
- d) cinsiyetlerine,

göre kaynaştırma öğrencilerinin akademik yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6. Sayıtlılar

Bu araştırmanın temel aldığı varsayım şudur: Araştırma sırasında öğretmenlerin ölçeklerdeki soruları içtenlikle yanıtlamış oldukları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırmada elde edilen bulgular, veri toplama araçlarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu İzmir ili Buca, Gaziemir, Karabağlar, Konak, Seferihisar ve Bornova ilçelerinden EK-1 'de belirtilen 12 okuldaki farklı kaynaştırma uygulamalarına devam eden 190 kaynaştırma öğrencisiyle sınırlıdır

1.8. Konu ile ilgili Tanımlar

Özel eğitim: Özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim aşamalarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitime denir (MEB, 2006).

Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan ve destek eğitim hizmetlerinin de sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır (Batu, Kırcaali-İftar, 2011).

Özel eğitim sınıfı: Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflara denir (MEB, 2006).

Destek eğitim odası/Kaynak oda: Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş eğitim ortamıdır (MEB, 2006).

Sosyal beceri: Sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri /rolleri yerine getirebilmesi için, sergilemesi gereken belirli davranışlardır (Avcıoğlu, 2005).

BÖLÜM II

2.1. Zihinsel engel nedir?

Amerikan Zihinsel Gerilik Birliği'nin (AAMR) 2002'de yönergesinde zihinsel yetersizlik “zeka geriliği” terimi kullanılarak şöyle tanımlanmaktadır:

Zeka geriliği, zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar.

Tanımda, tanımın uygulanmasının bir parçası olarak önemli görülen beş varsayım yer almaktadır.

Varsayım 1: Mevcut işlevlerdeki sınırlılıklar, bireyin yaşları ve kültürü için tipik toplumsal çevre koşulları içerisinde ele alınmalıdır

Varsayım 2: Geçerli bir değerlendirme, kültürel ve dil farklılıklarını olduğu kadar iletişim, duyuşal, motor ve davranışsal etmenleri de göz önünde bulundurulur.

Varsayım 3: Bireydeki sınırlılıklar çoğu kez güçlü olduğu özelliklerle birlikte.

Varsayım 4: Sınırlılıkları belirlemenin önemli amacı, gereksinim duyulan yardımların profilini geliştirmektir.

Varsayım 5: Belirli bir süre uygulanan bireyselleştirilmiş yardımlarla zeka geriliği gösteren kimsenin yaşam işlevlerinde genellikle ilerleme olacaktır.

AAMR'nin 2002 tanımında, 1973 yılından beri yaptığı tanımlarla tutarlı olarak üç ölçüte yer verilmektedir.

- Zihinsel işlevlerde anlamlı sınırlılıklar
- Uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklar
- Gelişim döneminde ortaya çıkması, (Akt. Akçamete ve diğer., 2009)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) AAMR' nin 2002 yılında yaptığı tanımı temel alarak Zihinsel yetersizliği olan bireyi şu şekilde tanımlamıştır: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna

bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi, ifade eder (MEB, 2006).

2.2. Zihinsel Engellilerin Sınıflandırılması,

Zihinsel engelli çocuklar homojen bir grup değildir. Kendi içlerinde bireysel farklılıklar gösterirler. Bu nedenle zihinsel engelli çocukların sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıflandırma sayesinde çocuklara nasıl eğitim verileceğinin kararı daha doğru verilebilir.

Tablo 1: Zihin Engellilerin sınıflandırılması

Zekâ Bölümü	Tıbbi Tanı	Psikolojik Tanı	Eğitsel Tanı
70–55	Debil	Hafif	Eğitilebilir
55–35	Embesil	Orta	Öğretilebilir
35–25	İdiot	Ağır	Bağımlı
25-altı	İdiot	Çok ağır	Tam bağımlı

Sınıflamalara bakıldığında zihinsel engelli bireylerin farklı yaşlarda gösterebilecekleri akademik ve sosyal gelişim özellikleri olduğu görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2003).

Eğitsel sınıflandırma:

2000 yılında yürürlüğe giren ve 2004 yılında değişiklik yapılan Mili Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğın' (MEB, 2000) de zihinsel yetersizlik gösteren bireyler şöyle sınıflandırılmıştır:

Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik: Bireyin eğitim dönemi içinde, sınırlı seviyede destek eğitim hizmetleri ve özel düzenlemelere ihtiyacı olması durumu,

Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında yoğun özel eğitim ihtiyacı olması durumunu,

Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve daha yoğun özel eğitim ve destek hizmet ihtiyacı olması durumunu,

Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerilere sahip olmamasından dolayı yaşamı boyunca bakım ve gözetim ihtiyacı olması durumunu şeklinde belirtir.

2006 yılında yürürlüğe giren Mili Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğin’ de (MEB, 2006) zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin tanımlanması ve sınıflandırılması AAMR’nin (2002) tanımına uygun olarak genişletilmiş ve şu şekilde ifade edilmiştir:

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi,

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel

akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi belirtmektedir (MEB, 2006).

Akçamete ve Arkadaşlarına göre (2009) Hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar, geleneksel olarak normal okulların özel eğitim sınıflarında eğitim görmektedirler. Günümüzde bu çocukların çoğu sınıf öğretmenlerine sağlanan danışmanlık hizmetleri yoluyla normal sınıflarda eğitim görmektedir. Zihinsel yetersizliği hafif olan çocukların pek çoğu okula başlayana, hatta ileri sınıflara değin farkına varılamazlar. Ancak ileri sınıflarda farkına varılırlar. Çünkü okulda ve ileri sınıflarda kendilerinden beklenen görevler giderek zorlaşmaktadır.

Zihinsel yetersizliği orta düzeyde olan çocuklar okul yıllarında genellikle özel sınıflarda eğitim görürler. Bu sınıflarda günlük yaşam becerilerinin öğretimi için oldukça yapılandırılmış eğitim programları uygulanır. Akademik çalışmalar genellikle işlevsel okuma becerilerinin ve temel sayı kavramlarının öğretimi ile sınırlıdır. Geçmişte bu çocuklar toplumdan uzak tutuluyor, yatılı kurumlara yerleştiriliyordu. Buralarda kendilerine oldukça sınırlı öğrenme yaşantıları sağlanıyordu. Günümüzde, çocuklara yaşamlarını sürdürebilmeleri ve üretici olabilmeleri için bireysel düzeyde yardım ve danışmanlık hizmetleri sağlanmakta, bu yönde başarılı sonuçlar alınmaktadır (Akçamete ve diğer., 2009).

Ağır ve çok ağır zihinsel yetersizliği olan çocukların neredeyse tamamı doğumda ya da hemen sonrasında farkına varılırlar. Çoğunun merkezi siniz sisteminde ciddi hasar vardır. Birçoğunun başka yetersizlikleri ve sağlık problemleri vardır. Çoğu kez kişisel girişimlerini karşılamada yetersiz kalırlar, hareketleri sınırlıdır ya da bağımsız olarak harekette bulunamazlar, 24 saat bakıma gereksinim gösterirler (Akçamete ve diğer., 2009).

Yakın zamana kadar ağır ve çok ağır yetersizliği olan çocukların pek çoğu eğitim sisteminin dışında tutuluyordu. Günümüzde bu çocuklara yetersizliklerinin derecesine ya da tipine bakılmaksızın eğitim olanakları sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra toplumun bu çocuklara yönelik tutum ve davranışlarında olumlu değişikliklerin meydana geldiği söylenebilir (Akçamete ve diğer., 2009).

2.3. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin eğitim ortamları:

Özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlayan eğitim ortamları en az kısıtlayıcıdan başlayıp en fazla kısıtlayıcıya doğru normal eğitim okullarındaki normal sınıflar (Kaynaştırma), kaynak oda, normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları (Alt özel sınıflar), ayrı özel eğitim okulları ve ev/ hastane olmak üzere sıralanmaktadır (Özbaba, 2000).

Aşağıda yetersizliğinin derecesi/türü dolayısıyla normal bireylerle bir arada eğitim alan veya alamayan bireylerin eğitim ortamları sırasıyla açıklanmıştır.

2.3.1.Genel Eğitim Sınıfları: Genel eğitim sınıfları genellikle hafif derecede zihin engelli çocuklar için yaygın olarak uygulanan, en az sınırlayıcı ortam kabul edilen ve genellikle normal sınıf olarak isimlendirilen sınıflardır (Sucuoğlu, Kırcaali-İftar, Tekin-İftar, Kaner Ve Bakkaloğlu, 2009).

2.3.2. Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası: Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamıdır (MEB, 2006).

2.3.3. Özel Eğitim Sınıfı: Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflarını ifade eder (MEB, 2006).

2.3.4. Özel Eğitim Okulları: Bu okullar özellikleri benzer olan çocuklar için oluşturulmuş olan okullardır. Çocukların özel gereksinimlerini karşılayan uzmanların ve donanımın bulunduğu, özel olarak geliştirilmiş programı olan özel okullara zihin engelli çocuklar, gündüzlü yada yatılı, yarım zamanlı ya da tam zamanlı olarak devam edebilirler (Sucuoğlu ve diğer.. 2009).

2.3.5. Yatılı Bakım Evleri: Yatılı kurumlar, zihin engelli bireyle için açılan ilk kurumlardır. Bu kurumlar verdikleri hizmetlere göre çok farklılaşabilmekte, bazıları

zihin engelli bireyin tıbbi gereksinimlerini temel alarak bakım ve tedavi hizmeti vermekte, bazıları ise sadece emniyetli bir şekilde barınmalarını sağlamaktadır (Sucuoğlu ve diğer., 2009).

2.3.5. Hastane ve evde öğretim: Okul çağı çocukları için alternatif olabilecek son eğitim modelleri evde ya da hastanede eğitimidir. Bu modeller, özellikle herhangi bir hastalık ya da benzer nedenlerle geçici olarak eğitim ortamlarından uzak kalan çocuklar için uygun modellerdir. *Hastanede eğitim*, herhangi bir hastalık ya da kaza nedeniyle hastanede uzun süre kalması gereken çocuk için hastane sınıflarında, bu görev için atanmış olan sınıf öğretmenleri ya da gezici öğretmenler aracılığı ile sağlanır. Kronik sağlık sorunları olan zihinsel engelli çocuklar için hastane eğitimi sürekli olabilir. *Evde eğitim* ise hastane eğitimine benzer şekilde geçici nedenlerle okula devam edemeyen çocukların eve giden öğretmen (gezici öğretmen) tarafından eğitilmeleri olarak tanımlanabilir (Sucuoğlu ve diğer., 2009).

2.4. Kaynaştırma Eğitimi

Son yıllarda savunulan görüş ve uygulanan eğitim programlarının önemle üzerinde durduğu özel eğitim gereksinimli çocukların normal çocuklarla tek bir eğitim programında birleştirilmesi olan kaynaştırma eğitiminin gerekliliğidir. Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla normal sınıflarda eğitim ve öğretimine özel bir şekilde dahil edilmesi anlamına gelir. Diğer bir anlatımla özel eğitim gereksinimli çocukların daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırma sürecidir (Özgür, 2011).

Lewis ve Doorlag (1999), kaynaştırmayı, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim-öğretim ve sosyal etkinliklere katılmaları olarak tanımlamıştır.

Wolfe ve Hall'a (2003) göre kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında, genel eğitim öğretmenin eğitim-öğretimi kapsamında akranlarından ayırmaksızın ve destek hizmetler sağlanarak yürütülen eğitim hizmetlerinin tamamıdır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır şeklinde tanımlanmıştır.

Aynı yönetmelikte kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde belirtilmiştir:

a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.

b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta *tam zamanlı* sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında *yarı zamanlı* olarak da sürdürebilirler. *Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları*, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.

c) Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.

ç) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu Yönetmeliğin 26 ncı ve 27 nci maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.

d) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, bu Yönetmeliğin 73 üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP geliştirme birimi oluşturulur.

e) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri

yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.

f) Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.

g) Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.

ğ) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.

h) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin *destek eğitim hizmeti* almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, *sınıf içi yardım* şeklinde olabileceği gibi *destek eğitim odalarında* da verilebilir.

ı) Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.

i) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.

j) Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan

öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.

k) Yetersizliği olmayan öğrenciler, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları 5'i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

l) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin bulunduğu ilköğretim okullarında bu öğrencileri örgün eğitime hazırlamak amacıyla gerektiğinde hazırlık sınıfları açılabilir. Bu sınıflardaki eğitim-öğretim hizmetleri, bu Yönetmeliğin 48 inci maddesindeki hükümler doğrultusunda yürütülür.

İlerleyen sayfalarda yönetmeliğin *h* bendinde belirtilen destek eğitim hizmetleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.4.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı,

Kaynaştırma eğitimi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yaşlarıyla, aynı sınıfta eğitim alması anlamına gelir. Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmaktır. Bu eğitim, engelli öğrencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleştirilerek sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılamaya yönelik bir eğitimidir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Zihinsel engelli çocukların genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte eğitim görmesini sağlayan ve birçok çaba sonucu kabul edilmiş olan bu uygulamanın temel mantığı şudur: *zihin engelli çocuk akranları ile aynı sınıfa gittiği zaman etiketlenmeyecek ve akranlarının sergilediği doğru ve beklendik davranışları onları model alarak öğrenecektir.* Bunun yanı sıra öğretmenin yapacağı bazı öğretimsel yada fiziksel uyarlamalar ile de akademik becerileri kendi hızında öğrenecektir (Sucuoğlu ve diğer., 2009).

Kaynaştırma eğitiminin amacı, genel ve özel eğitimi ayıran sınırları yıkmak ve kaynaştırma öğrencilerini genel eğitim sınıfının aktif bir üyesi yapmaktır (Chopra, 2008).

Kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı; çocuğu normal hale getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak, toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmaktır (Gürkan ve diğer., 2010).

Gordon (1999) kaynaştırmanın amacını şu şekilde açıklamıştır: Özel eğitime muhtaç çocukları, özür grubuna göre bir okula ya da sınıfa yerleştirmek her zaman mümkün olmadığından, çoğunlukla normal sınıflarla kaynaştırmaya verilmektedir.

Kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylere destek eğitim hizmetleri de verilerek yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır. (MEB, 2008).

2.4.2. Kaynaştırma Uygulamalarının Yasal Dayanakları

Bu bölümde dünyada ve ülkemizde uygulanan kaynaştırma uygulamalarının yasal dayanaklarına değinilecektir.

2.4.2.1. Dünyadaki Kaynaştırma Uygulamalarının Yasal Dayanakları

ABD’de Kaynaştırma ve Özel Eğitim

Özel eğitim süreci 19 yüzyıla dayanan ABD’de, 1970’li yıllarda engelli çocuğu olan ailelerin, çocuklarının okullarından dolayı etiketlenmelerine ilişkin protestoları

ile kaynaştırmaya ilişkin ilk yasal mevzuat oluşturulmuştur. 1975 yılında Tüm engelliler için Eğitim Yasası (PL.94)-142) ile engelli çocuklara verilen hizmetin tek bir çatı altında toplanması kararlaştırılmış ve bu yasa ile en az kısıtlayıcı çevre fikri önem kazanmaya başlamıştır. Devlet okullarının bütün engelli öğrencilere hizmet edebilecek şekle getirilmesi, ayırmacı olmayan bir değerlendirme süreci, bireyselleştirilmiş eğitim, aile katılımı ve uygun yöntemleri içeren temel ilkeler de bu yasada yer almaktadır (Turnbull, ve diğer., 2004; Akt. Sart ve diğer., 2004) Bu eğitim yasasında kullanılan “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı gündeme gelmiştir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, her bir öğrenci için farklı bir ortam demektir. Bir öğrenci için normal eğitim sınıfı olabilirken diğer bir öğrenci için özel eğitim sınıfı olabilmektedir. ABD’de eğitim PL. 94-142 ile yerel yönetimlere bağlanmıştır, 3-21 yaş arasındaki tüm özel eğitime gereksinimi olan çocuklara ücretsiz ve uygun eğitim şeklinde verilmiştir.

1990 yılında PL. 94-142’de bazı değişiklikler yapılmış ve bu yasa PL. 101-476 Özürlü Bireylerin Eğitim Yasası (İDEA) adını almıştır. Bu yasada kaynaştırma eğitimini destekleyici nitelikte kararlar yer almıştır. Buna göre tüm okullar engellilerin özür tür ve dereceleri ne olursa olsun hepsini kabul etmelidir. Ayrıca yasaya göre, okullar özel gereksinimli çocukları mümkün olan en üst oranda, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitmeli ve bu eğitim ücretsiz olması şeklindedir. Ayrıca bu yasada da PL.94-142’de olduğu gibi en az kısıtlayıcı eğitim ortamını savunmaktadır.

1997 yılında PL.94-142 yasası doğrultusunda hazırlanan PL. 105-17 sayılı yasa yürürlüğe girmiştir. Yasada kaynaştırma uygulamalarında ailelerin her aşamada eğitime katılımını öne çıkaran vurgulamalar söz konusudur.

Şu anda ABD’de yürürlükte olan uygulamalar incelendiğinde bir okul sisteminin, yetersizliği olan öğrenciye mümkün olan en yüksek oranda yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada eğitim aldığı; ancak yetersizliği olan öğrenciye gerekli destek ve yardım hizmetleri sağlandığı halde o öğrenci okulda yeteri kadar

başarılı olamıyorsa, yetersizliği olan öğrencinin bir özel eğitim okulundan yararlanmasını isteyebileceği görülmektedir (Özgür, 2011).

Avrupa Birliğine Üye Ülkelerde Kaynaştırma ve Özel Eğitim

AB'ye üye ülkelerde özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim hizmetleri ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. Her ülke özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim hizmetlerini kendi benimsediği yaklaşımlarla yürütmektedir. Örneğin; İtalya, Fransa, Portekiz, İspanya ve İngiltere gibi ülkelerde özel gereksinimli çocukların büyük çoğunluğu kaynaştırma imkanlarından yararlanmakta ve kaynaştırma yasalarla zorunlu tutulmaktayken Almanya, Hollanda ve Finlandiya gibi ülkelerde özel gereksinimli bireyler genellikle gereksinimlerine yönelik özel okullarda eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Üye ülkelerin büyük bir kısmında ise, hem özel okullarda hem de normal okullarda özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlanmaktadır.

Hemen hemen tüm AB ülkelerinde özel eğitim hizmetleri erken çocukluk döneminde ya da okulöncesi dönemde başlamaktadır. Erken tanı koymak ve özel gereksinimli bireyleri erken dönemde eğitime yönlendirmek açısından İngiltere, Danimarka ve Avusturya gibi ülkelerde bireyler doğdukları andan itibaren özel eğitim açısından sürekli değerlendirilmektedir. Örneğin, Avusturya'da risk grubundaki çocukları belirlemek için, bir çocuk okula resmi kayıt yaşından aylar önce kayıt yaptıracığı okulun öğretmenleri tarafından değerlendirilmekte ve izlenmektedir.

AB'ye üye ülkelerin büyük bir çoğunluğunda, özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren öğretmenler, sınıf öğretmenliği eğitimi görmüş, bu eğitim üzerine kurslara devam ederek ya da ek dersler alarak özel eğitim öğretmenliği yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ancak, bazı ülkelerde özel eğitim öğretmeni yetiştirme ile ilgili uygulamalar farklılıklar göstermektedir. Örneğin; Avusturya'da sınıf öğretmenliği öğrenimi görmüş bireyler lisans üstü eğitim ile, Yunanistan'da öğretmenlik diploması aldıktan sonra gördükleri iki yıllık eğitim sonunda özel eğitim öğretmeni olabilmektedirler. Finlandiya'da yedi ayrı alanda özel eğitim öğretmenleri

yetiştirilirken, İngiltere’de sadece görme ve işitme yetersizliği olan bireylere yönelik öğretmenler yetiştirilmektedir (Güneş, 2001b; Akt. Vural ve Yücesoy, 2003).

2.4.2.2. Ülkemizde Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yasal Düzenlemeler

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri toplumun aktif bir üyesi hâline getirmeyi amaçlayan ve genel eğitim sınıflarında, normal gelişim gösteren yaşlıları ile bir arada eğitim fırsatı sağlayan kaynaştırma, gelişmiş ülkelerde 1970’li yıllarda uygulanmaya başlanmış ve günümüzde birçok ülkede yasal mevzuatı oluşturulmuştur(Varol, 2010). Kaynaştırma, ABD’de 1975 yılında kabul edilen P.L. 94-142 Tüm Engelliler Yasası’ndan sonra diğer ülkelerde de kısa sürede benimsenmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Ülkemizde ise kaynaştırma uygulaması 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmıştır(Varol, 2010). 06.06.1997 tarihli ve mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim yeni bir yapıya kavuşturulmuştur. Daha önceden özel eğitim okulu ağırlıklı olan bu yapılanma çağdaş bir anlayış ile kaynaştırma eğitimi esas alınarak düzenlenmiştir. Söz konusu kararnamenin 24. maddesi; resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarının; kendi çevrelerindeki özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlü olduklarını hükme bağlamıştır.

18 Ocak 2000 tarihli ve mükerrer 23937 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel gereksinimli bireylere sunulacak özel eğitim hizmetleri tanılamadan başlayarak, yerleştirme, değerlendirme ve aile eğitimi hizmetleri şeklinde ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi ayrıca bir bölüm halinde yedinci kısımda ele alınmış, ilkeleri ve ölçütleri verilmiştir. Yönetmelikte kaynaştırma “ özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır” olarak tanımlanmaktadır. Yönetmelikte özel eğitim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine göre değil de, eğitim gereksinimlerine göre planlanması ifade edilmiştir (MEB, 2000).

2005'te çıkarılan özörlölere ilişkin bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değışiklik yapan kanunda kaynaştırmaya ilişkin herhangi bir karar bulunmazken 2006'da çıkarılan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde engelli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilme ilkeleri, eğitiminin planlanması ve izlenmesine ilişkin yapılması gerekenleri ve alınması gereken tedbirlerin uygulamaya dönüşmesini de sağlayacak kurul ya da ekip yapıların kurulmasını açıklamaktadır. Bu kurulların görevlerini açıklayarak kaynaştırma uygulamalarının alan yazına paralel gelişerek artmasını sağlamanın hedeflendiği söylenebilir (Akçamete ve diğer., 2009).

2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi,

İlk kaynaştırma çalışmalarının bilinçli bir entegrasyon anlayışına dayanarak yapıldığı söylenemez; daha çok devlet okulları içerisinde açılan özel sınıflar seklindedir. 1869 ABD'de bir devlet okulunda sağırlar için özel sınıf açılmıştır. 1889 İstanbul'da Ticaret Mektebi bünyesinde sağırlar okulu ve körler için sınıf açılmıştır. 1896 ABD'de bir devlet okulunda zihinsel engelliler için özel sınıf açılmıştır. 1899 ABD'de bir devlet okulunda körler için bir sınıf açılmıştır (Kuz, 2001: 37).

Dünyada 1960'lardan günümüze kadar geçen dönem, kaynaştırma açısından en hızlı ve en çarpıcı gelişmelerin ortaya çıktığı dönem olarak görölmektedir. Bu dönemde kaynaştırma düşüncesinin oluşumuna yol açan faktörler sıralandığında, ilk olarak özel eğitim sınıflarında eğitimin uygulamada yarattığı sorunlar ve bu eğitime yönelik artan eleştiriler karşımıza çıkmaktadır. Dünyada 1900'lü yılların ortalarına kadar yaygın olarak benimsenen **özel eğitim sınıflarının temel amacı**, engelli öğrencilerin akranları ile aynı okulda, ancak benzer engel grubundaki öğrencilerle ayrı bir sınıfta eğitilmelerini sağlamaktı. Bu sınıfların kısmide olsa engelli öğrencileri, engelli olmayan akranlarıyla kaynaştırdığı düşünölürdü. Özel eğitim sınıflarında eğitim gören engelli öğrencilerin teneffüs saatlerinde, çeşitli ders dışı eğitsel kollarda ve uygun olan öğrencilerin bazı derslerde (özellikle akademik olmayan resim ve müzik gibi derslerde) akranlarıyla kaynaştırılmaları hedeflenirdi. Ayrıca özel eğitim sınıflarının personel, araç-gereç, fiziksel olanaklar ve program

yönünden engelli öğrenciler için hazırlanmış olmalarından dolayı, öğrencilerin bu sınıflardan daha fazla yarar sağlayacakları beklenirdi (Kargın, 2004).

1950’li yıllardan itibaren insan hakları konusundaki gelişmelerle insanların rengine, dinine, diline ve kültürüne ayırtmama, “farklı ama eşit” anlayışının gelişmesini sağlarken, özür nedeniyle ayırtma eğiliminin de zayıflamasına neden olmuştur. İlk kez 1954 yılında bir anne, özürlü çocuğuna yönelik ayırtmaya karşı yasal savaşım başlatmış ve arkasından da pek çok dava gelmiştir. Yasal yolla kazanılan bu haklar, eğitim sisteminde “herkes için eğitim” anlayışını içeren yasa çıkıncaya dek sürmüştür. (Akçamete ve diğer., 2009). İtalya’da 1971 yılında, Norveç’te 1976 yılında, İngiltere’de 1974 yılında, Amerika’da ve Fransa’da 1975 yılında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (OECD, 1995; Akt. Güldü, 2011).

Günümüzde kaynaştırma uygulamasının benimsenmesine etki eden bir diğer faktör de “**normalleştirme**” kavramının kabul edilmesidir. Bu kavram, öncelikle 1960’lı yılların sonlarında Danimarka yasalarında daha sonraları ise Amerika Birleşik Devletleri’ndeki yasalarda karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli bireylere normal yaşam fırsatlarının sağlanmasını temel alan normalleştirme kavramı, bu bireylerin yalnızca genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerini benimsemekle kalmayıp, aynı zamanda ev ve iş edinme, eğlence etkinliklerine katılma gibi konularda da toplumun diğer bireylerine sağlanan olanaklardan eşit bir biçimde yararlanmalarını da öngörmektedir (Lindsay, 2003; Peterson ve Hittie, 2003 ve Salend, 2001; Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000). Bu kavram ile Avrupa’da ve Amerika Birleşik Devletleri’nde toplumun geneli tarafından kullanılan park, sinema, market ve toplu taşıma araçları gibi alanların engelli bireyler için de düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kargın, 2004).

2.4.4. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama İlkeleri

Daha önce de belirtildiği gibi kaynaştırma yalnızca özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi demek değildir. Aynı zamanda bazı

düzenlemelerin/ uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir. Buna göre başarılı bir kaynaştırma için;

1. Öncelikle başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanları, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici davranışlar sergilemelidirler.

2. Sınıf öğretmenlerinin tutumları, kaynaştırmanın başarısında ikinci önemli öge olarak karışımıza çıkmaktadır. Bir eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimlerini ve başarılarını sağlamak öğretmenin görevidir. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle özel eğitime muhtaç öğrencilerini benimsemeleri gerekmektedir. Öğretmenler çocukların eğitiminden sorumlu olan bireylerdir. Bir eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimlerini ve başarılarını sağlamak gibi görevleri vardır.

3. Genel eğitim sınıfları, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenlenmelidir. Sınıf ortamı yalnızca normal gelişim gösteren öğrenciler için değil, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin de öğrenmelerini kolaylaştıracak, sınıfa ve etkinliklere katılımını artıracak biçimde düzenlenmelidir.

4. Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdırlar. Sınıf içinde her öğrencinin kendi gelişimi doğrultusunda ilerlemesine olanak verecek bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yalnızca akademik yönden gelişmeleri değil, aynı zamanda sosyal kişisel yönden de gelişmeleri hedeflenmelidir.

5. Kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrenciler özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmelidirler.

6. Kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene, gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir.

7. Sınıftaki tüm öğrenci velileriyle işbirliği sağlanmalıdır. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli ve diğer öğrencilere beklenen yararları sağlayabilmesi için sınıftaki tüm velilerin sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde olması gerekmektedir (Kargın, 2004).

2.4.5. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sınıf içinde verilen destek eğitim hizmetleri öğrenciyi sınıftan ayırmadan sürdürülen hizmetlerdir. Sınıf içi destek eğitim hizmetleri **danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı ve yardımcı öğretmenle** genel eğitim sınıfı şeklinde sınıflanabilir. İkinci destek hizmet türü ise **kaynak oda** ya da **gezici özel eğitim öğretmeni desteği** şeklinde sürdürülen sınıf dışında verilen hizmet türüdür (Kargın, 2004).

2.4.5.1. Sınıf İçi Destek Eğitim Hizmetleri

Bu destek hizmet türünde destek hizmet uzmanı sınıf öğretmenine çeşitli şekillerde yardımcı olabilir. Ancak destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmeni aynı zamanlarda aynı sınıf içinde olacaklarından, çok iyi eşgüdüm içinde çalışmaları, aynı dili konuşuyor olmaları gerekmektedir. Sınıf-içi yardım sağlayacak olan destek hizmet uzmanı, konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni veya öğrencinin gereksinimine bağlı olarak başka bir uzman olabilir (Salend, 1998; Akt. Batu,2000).

Sınıf-içi yardım uygulanırken, destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmeni, öğretim sorumluluğunu, plan yapma işini, değerlendirme işini ve sınıf kontrolünü paylaşırlar. Sınıf-içi yardımda öğrenciyi destek hizmet sağlamak için sınıf dışına çıkarmak yerine, destek hizmeti öğrenci için sınıf içine almak söz konusudur. Sınıf öğretmeni ve destek hizmet uzmanı görev paylaşımını doğru yaparlarsa, sınıf-içi yardımda kaynaştırma öğrencisinin kendisini ayrıcalıklı hissetme olasılığı da kaynak oda eğitimine kıyasla daha az olacaktır. Ayrıca, destek hizmetin sınıf içinde sağlanması, öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğunu ve zamanı planlama zorluğunu da ortadan kaldıracaktır (Salend, 1998; Akt. Batu,2000). Özel eğitim öğretmenin genel eğitim sınıfında ne kadar süre ile bulunacağı öğrencinin gereksinimlerine göre değişebilir (Kargın, 2004).

Sınıf içi yardımın en önemli avantajı, sınıf öğretmenin sınıf ortamında var olan araç-gereçleri nasıl kullanacağı, engelli öğrenciye nasıl davranacağı konusunda

yardım alabileceği bir hizmettir. Engelli öğrencinin sınıftan ayrılmasına gerek kalmadan ama yine de bireysel çalışma fırsatı bulabileceği bir destek eğitim hizmeti olması açısından yararlıdır (Kamen-Akkoyun, 2007)

Sınıf içi yardım uygulaması öğretmenin bilge ve becerisini artırdığı, öğretmene sorumluluk almayı ve kendi sorunuyla başla çıkmayı öğrettiği, öğretmenle uzman arasındaki iletişim kopukluğunu da ortadan kaldırdığı, engelli öğrencinin sınıftan ayrılmasını gerektirmediği gibi, normal öğrenciye sistematik öğretim sunulması nedeniyle çabuk ve kalıcı öğrenme sağladığı için önerilmektedir (Akçamete ve diğer., 2009).

Normal sınıf ve uzman arasında görev tanımı oluşturulması, üzerinde uzlaşmaya varılmış paylaşım sağlamanın zor olması ve bunun engelli çocuğu kendini ayrıcalıklı hissetmesine neden olacağı endişesiyle sınıf-içi yardım uygulaması eleştirilmektedir (Akçamete ve diğer., 2009).

2.4.5.2. Sınıf Dışı Destek Eğitim Hizmetleri

2.4.5.2.1. Kaynak Oda Eğitimi:

Bu hizmet türü normal sınıfa yerleştirilmiş ancak yalnızca kaynak oda desteği ile başarılı olabilecek bireyler için geliştirilmiş bir sistemdir (Batu, 2000). Kaynak oda, özel gereksinimli öğrencinin bir okul gününün en az yüzde 21'ini en fazla yüzde 60'ını genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmeti almak için geçirdiği yerdir (Ysseldyke ve diğer. , 2000; Akt. Kargın, 2004).

Kaynak odanın amacı, zihin engelli öğrenciye ve öğretmenine destek olmaktır. Genel eğitim sınıfı modelinden temel farkı, zihin engelli çocuğun gereksinimi olan desteği, sınıf dışında, özel olarak hazırlanmış, özel eğitim öğretmenin bulunduğu bir ortamda olmasıdır (Sucuoğlu ve diğer., 2009). Sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin, eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanamadığı durumlarda eksiklik gösterdikleri dersler veya ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda, çocuklar normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada, özel eğitim öğretmeni

tarafından verilen bireysel ya da küçük grup eğitimine alınır. Kaynak oda destek eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmeni arasındaki işbirliği ve yakın iletişim olmalıdır (Kuz, 2001). Kaynak odada bireysel yardım sağlanabileceği gibi, küçük grup oluşturularak da destek sağlanabileceği belirtilmişti. Grup oluşturularak kaynak oda desteği sağlanacağı zaman, kaynak odada öğrenci sayısının en fazla beş olması önerilmektedir. Her bir kaynak oda öğretmenin de en az 20 öğrencilik bir yükü olmalıdır Kaynak oda öğretmeni birden fazla okulda çalışarak bu okullardaki kaynak oda desteğine gereksinimi olan öğrencilerle çalışabilir (Tiegerman- Farber ve Radzievvicz, 1998; Akt. Batu,2000)

Engelli çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitim görmelerinin sorgulanmasıyla popüler olan kaynak oda uygulamaları ile özel gereksinimli öğrencinin matematik, dil, okuma, yazma ve sosyal davranışlarına ilişkin yetersizlikleri giderilmeye çalışılır. Böylece öğrencinin genel eğitim sınıfında daha iyi performans göstermesi sağlanır (Sucuoğlu ve diğer., 2009).

Kaynak oda eğitimi Amerika Birleşik Devletlerinde en fazla kullanıla gelen destek hizmet turudur (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 1995; Akt. Batu, 2000) Amerika Birleşik Devletleri'nde zihin engelli çocukların yaklaşık %30'unun kaynak odadan yararlandığı belirtilmekte, düzenlemelerin içeriği hangi tür kaynak oda programı uygulanacağına bağlı olarak değişmektedir (Sucuoğlu ve diğer., 2009).

Kaynak odanın zihin engelli çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları oldukça sınırlıdır. Ancak zihin engelli öğrencilerin gereksinimlerinin genel eğitim sınıflarında karşılanmasının kabul gören bir yaklaşım olması nedeniyle, düzenlemelerin iyi yapılması ve yönetimin desteği ile zihin engelli öğrencilerin ve kaynaştırma uygulamalarının başarısında önemli bir model olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu ve diğer., 2009).

Kaynak oda eğitimi;

a) özel gereksinimli öğrencinin belli sürelerle de olsa normal sınıftan ayrılmasını gerektirmesi,

- b) normal sınıfta ve kaynak odada benimsenen eğitim amaçları ve gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri arasında eşgüdüm sağlamanın çok zor olması ve,
- c) sınıf öğretmeninin kaynak odayı, sorunu sınıftan çıkarabilme fırsatı gibi görmesine neden olması gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Kırcaali-Iftar, 1998)

Sonuç olarak kaynak oda eğitiminin kısa süreli de olsa ayırtırmaya neden olmasından dolayı, en son baş vurulması gereken destek hizmet turu olarak değerlendirilmesi önerilmektedir (Batu, 2000)

2.4.5.2.2. Özel Eğitim Danışmanlığı:

Özel eğitim danışmanlığı, normal sınıflara kaynaştırılan özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim destek hizmetleri arasında son yıllarda en çok önerilen hizmet biçimi olmasına karşın Türkiye’de henüz kullanılmaya başlanmamıştır. Özel eğitim danışmanlığı, engelli öğrencinin öğretmenin talebi üzerine gerçekleştirilen, dolaylı bir hizmet biçimidir (Kırcaali-Iftar ve Uysal, 1998) ve üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu üç öğe, danışman, danışan ve hakkında danışılardır. Özel eğitim danışmanlığında, danışan, hakkında danışılana yardımcı olmak için danışmana başvurur. Örneğin, sınıf öğretmeni, kaynaştırılmış özel gereksinimli öğrenciye daha iyi hizmet verebilmek için özel eğitim danışmanına başvurur. Özel eğitim danışmanı, danışmanlık konusunda bilgi ve beceri sahibi özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen olabilir. Özel eğitim danışmanına başvuru nedenleri arasında da, davranış sorunlarını gidermek, belli derslerdeki güçlükleri yenmek, bireysel eğitim programı hazırlamak ya da eğitsel değerlendirme konusunda destek almak sayılabilir (Batu, 2000).

Özel eğitim danışmanlığının tercih edilmesine temel olan pek çok varsayım vardır. Bu varsayımların ilki, genel eğitim sınıf öğretmenlerinin kendilerine gereken destek sağlandığında, sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilerin eğitsel gereksinimleri doğrultusunda etkili bir eğitim sunabilecekleri; ikincisi, danışmanlık yoluyla daha fazla öğrenciye hizmet ulaştırılabileceği ve üçüncüsü, danışmanlık yoluyla henüz tanı almamış, ancak akademik ya da davranışsal problemleri olan

öğrencilerin gereksiz yere psikometrik değerlendirmeden geçirilmesinin engellenebileceği ve etiketlenmenin azalacağıdır. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011)

Özel eğitim danışmanlığı süreci beş basamaktan oluşmaktadır (a) Giriş, (b) Sorunun belirlenmesi, (c) Çözüm önerilerinin geliştirilmesi, (d) Çözüm önerilerinin uygulanması ve (e) Sonuçların değerlendirilmesi (Kampwirth, 1999, Salend, 1998, Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998, Batu ve Topsakal, 2003).

Kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin hangisinin hangi durumlarda uygulanacağı konusu, ülke koşullarıyla da ilgili görünmektedir. Ülkemizde kaynaştırma eğitime alınan öğrenci sayısında özellikle 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnemenin kabulünden sonra artmış olmasına karşın, kaynaştırma destek eğitim hizmetleri oluşturulamamıştır. Okul rehberlik servislerinde çalışan rehber öğretmenler aracılığı ile bu destek hizmetler sağlanılmaya çalışılmakla birlikte, üniversite eğitimleri sırasında özel eğitim alanında ve kaynaştırmaya ilişkin yeterli sayıda ders almamış olan rehber öğretmenlerin, beklenen hizmeti vermesi mümkün olamamaktadır. Ayrıca hangi destek hizmetlerinin hangi okullarda ve çocuklarda ülke genelinde uygulanabilmesine ilişkin araştırmaların yapılmasına da gereksinim vardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Ülkemizde halen kaynaştırma destek eğitim hizmetleri oluşturulamamasına, kaynaştırma eğitime devam eden öğrenci sayısının halen düşük olmasına rağmen kaynaştırma eğitime devam eden öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilen bilgilere göre 2004 yılında kaynaştırmaya alınan özel gereksinimli öğrenci sayısı yaklaşık olarak 49.000 iken , 2010 yılında 84.500 ve 2011 yılında da 137.000'in üstüne çıkmıştır. Kaynaştırma eğitime devam eden öğrenci sayısının artmasını ve mevzuat boyutundaki gelişmeleride dikkate alacak olursak kaynaştırma eğitimi sürecinin olumlu yönde geliştiği ve gelişmeye devam edeceği düşünülmektedir.

2.4.6. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin yararları bu eğitimden etkilenen bireyler açısından ele alacak olursa aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilere yararları:

1. Özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte yaşamayı ve arkadaşlık kurmayı öğrenirler.
2. Diğer akranlarını gözleyerek yeni beceriler öğrenirler.
3. Toplum içinde yaşamaya hazırlık olacak nitelikte gerçek yaşam deneyimleri kazanırlar.

Özel gereksinimli olmayan öğrencilere yararları:

1. Özel gereksinimli bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı elde ederler.
2. Kendilerinden farklı olan bireyleri kabul etmeyi öğrenirler.
3. Kendilerini başkalarının yerine koymayı ve onları anlamayı öğrenirler.
4. Tüm zorluklara rağmen başarılı olan bireyleri tanıma fırsatını elde ederler.

Sınıf öğretmenine yararları:

1. Sınıf ortamını ve öğretim programını sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisi kazanırlar.
2. Özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen gibi diğer personelle iletişim ve işbirliği kurma becerilerini geliştirirler.

Özel gereksinimli çocukların ailelerine yararları:

1. Normal gelişimi öğrenirler ve kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissederler.
2. Kendilerine önemli bir destek sağlayabilecek normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimlerini geliştirirler.

Özel gereksinimli olmayan çocukların ailelerine yararları:

1. Özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşime girerek onlara katkı getirebilirler.
2. Çocuklarına bireysel farklılıkları ve onlara saygı duymayı öğretme fırsatını elde ederler (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Sonuç olarak Engelli çocukların, normal gelişim gösteren çocukların devam ettiği eğitim ortamlarında eğitilmesi şeklinde tanımlanan entegre eğitimin, hem engelli hem de normal gelişim gösteren çocuklara yararı olduğu vurgulanmaktadır. Engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar, birbirlerini değişik şekillerde etkileyerek, akademik ve sosyal alanlarda gelişme fırsatı bulabilmekte, aynı zamanda tüm yaşamı boyunca sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı olumlu davranışlar kazanmaktadırlar (Ceylan ve Aral, 2005).

2.5. Sosyal Beceriler

2.5.1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler

Sosyal yeterlilik kavramı genellikle sosyal beceri kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılsa da sosyal beceriyi de kapsayan çok daha geniş bir kavramdır. Sosyal yeterlilik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği konusunda sosyal yargıyı belirtirken, sosyal beceri belirli bir sosyal durumda yapılan davranıştır. Sosyal yeterliliği olan bireyin sosyal becerilere de sahip olduğu kabul edilir, fakat bazen bireylerin sahip oldukları bu becerileri nerede ve nasıl kullanacaklarını yeterince öğrenememiş olmaları sosyal beceri yetersizliklerini doğurmaktadır (Hops, 1983; Akt: Akfırat, 2004).

Sosyal beceriler, bireyin toplum tarafından verilen görev ve rolleri yerine getirebilmeleri için sergilemeleri gereken belli davranışlardır. Diğer taraftan sosyal yeterlilik ise, bireyin görev ya da rollerini yeterli şekilde yaptığını gösteren sonuç ya da yargılamaya dayanan, başkalarının yaptığı değerlendirmedir (Mc Fall, 1989; Avcıoğlu, 2005).

Sosyal beceriler; bir amaca yönelik, kurallarla belirlenen, duruma bağılı, bireyin içinde bulunduğı sosyal ortama göre değışen, olumlu veya nötr tepkilerin ortaya çıkmasına yardımcı olup, cevreden olumsuz tepki almayı önleyen öğrenilmiş davranışlardır (Margalit, 1993).

Kişilerin diğerkleriyle sosyal ilişkilerine vurgu yapan “sosyal yeterlilik” kavramı “bir bireyin onu rahatlatacak değışik problem durumlarına uygun tepki gösterebilme yeterliliğı ve etkililiğı” olarak tanımlanmaktadır (Goldfried ve D’Zurilla,1969; Akt: Seven, 2008).

Gresham ve Reschly’e göre ise sosyal yeterlilik; uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Gresham buna üçüncü bir boyut olarak “akran kabulü” nü de eklemektedir. Gresham’a göre akran kabulü sosyal yeterliliğın bir boyutu olduğı gibi; aynı zamanda bir sonucu olarak konumlandırılmaktadır (Akt: Seven, 2008).

Sosyal beceri; başkaları ile iletişimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir. Sosyal beceriler, bireyin yaşam kalitesini arttırır, hedeflerine ulaştırır ve yaşam boyu yararlanabileceğı bir hizmet olarak kabul edilir (Yüksel; 1999). Bacanlı (2008), kısaca sosyal becerileri, kişinin kendisi dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağılıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan beceriler olarak tanımlamaktadır.

Sosyal beceriler bireylerin sosyal ortamlarda kullandıkları, toplumdan olumlu tepkiler almalarını ve olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağılayan, (örneğin, konuşmayı başlatma, iltifatta bulunma, devam eden oyun grubuna katılma gibi) öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Gresham, 1997).

İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynarlar (Avcıoğlu, 2001).

McFall için ise sosyal beceriler, çocukların toplum tarafından verilen görevleri tamamladığını göstermesi için sergilemesi gereken belirli davranışlardır (Gresham, 1997).

Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi ölçeğinde sosyal beceriler beş alt kategoride incelenmektedir. Buna göre:

İşbirliği: Diğerlerine yardım etme, materyalleri paylaşma, yönergelere ve kurallara uyma becerilerini içerir.

Atılglanlık: Başkalarına bilgi sorma, kendisini tanıtmaya ve diğerlerinin hareketlerine pozitif olarak hakkını arayıcı şekilde tepki verme gibi davranışları içerir.

Öz-kontrol: Engel durumlarından ileri gelen, vurulduğunda veya itildiğinde uygun tepki verme, akranlarıyla çatışmaya düştüğünde sinirlerini kontrol etme ve tartışmalarda uzlaşma gibi becerileri içeren becerilerdir.

Empati: Diğerlerine karşı ilgi ve sorumluluk duygusundan kaynaklanan davranışları içerir.

Sorumluluk: Çocuğun diğerlerinin istekleri ve kurallar karşısında gösterdiği tepkilere işaret eden becerilerdir (Akt: Seven, 2008).

Bacanlı' ya (2008) göre sosyal yeterlilik her ne kadar sosyal beceriden ayrılmaya çalışılmış ise de, en azından şimdilik sağlıklı ve uygun bir ayırımın yapılması zordur. Sosyal yeterliğin sosyal becerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda kişinin gelecek davranışları hakkında ipuçları veren ve davranışlarda tutarlığı (gelecekte benzer davranışta bulunulacağını) varsayan bir kavram olarak ele alınması yerinde görünmektedir. Ayrıca, sosyal yeterliğin belirlenmesi, biraz da sosyal becerilerin belirlenmesine bağlıdır. Sosyal beceriler konusunda uzlaşma sağlandığında sosyal yeterlilikle ilgili olarak uzlaşma sağlamanın temelleri atılmış olacaktır.

2.5.2. Kaynaştırma Eğitimi ve Sosyal Beceriler

Kaynaştırma eğitimine devam eden yetersizliğe sahip öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim halinde bulunmaları beklenmektedir. Ancak bu etkileşim çoğu zaman beklenilenin altında gerçekleşmektedir. Bu etkileşim azlığının birçok nedeni olabilmektedir. Bunlardan bazıları; bu çocukların sosyal beceri yetersizliği, yetersizliği olmayan akranlarıyla birbirlerini tanımaları için yeterli fırsatların olmaması, iletişim becerilerindeki yetersizlikleri ve akranlarıyla aynı ortamda yeterince birlikte olamayışlarıdır (Avcıoğlu, 2005). Yetersiz sosyal beceriler yüzünden, zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile özel eğitime gereksinim duymayan akranları arasında, etkileşim için fırsatlar oluşamamaktadır. Sözü edilen bu nedenlerin yığılmış etkisi, hem zihinsel yetersizliği olan çocuklar, hem de akranları arasında iletişim ve etkileşim yetersizliğine neden olmaktadır (Thorkildsen, 1985). Sosyal becerilerdeki yetersizlikler bu öğrencilerin akran ilişkilerini etkilediği gibi okuldaki öğrenmeleri, buna bağlı olarak da yaşam kaliteleri de doğrudan etkilenebilmektedir. Sosyal becerilerdeki bu yetersizlikler öğrencinin akranlarıyla, öğretmenleriyle, anne-babalarıyla etkileşimini hatta yetişkinlik dönemlerinde iş yaşantılarını da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu yüzden, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, belirli sosyal becerileri kazanma ve bu becerileri kullanma konusunda desteğe gereksinim duymaktadırlar (Avcıoğlu, 2012).

Özellikle zihin engelli çocukların kendileri gibi engelli olan akranları ile birlikte eğitim aldıkları özel eğitim okulları, sosyal becerilerin öğrenilmesi için çok az fırsat yaratmakta ve bu durum çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini sınırlamaktadır. Sosyal becerilerin öğrenilmesini güçleştiren bir diğer neden ise kaygı ve çekingenliktir. Çocuğun bir beceri ya da davranışı göstermekten kaygı duyması veya korkuya kapılması sosyal becerileri kazanamamasının bir diğer nedeni olabilir (Akkök, 1999b).

Engelli bireylerin sosyal becerileri kazanamama ya da var olan becerilerini yeterince sergileyemediklerinin nedenlerinden biri, devam ettiği eğitim kurumunun özellikleridir. Engelli çocuklar ya normal akranlarından ayrı özel eğitim okullarına

ya da kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmektedirler (Antia ve Kreimeyer, 1988; Akt. Avcioğlu, 2005).

Engelli çocukların, toplumla bütünleşmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesi önem taşımaktadır. Kaynaştırmanın altında yatan temel anlayış engelliler ile engelli olmayanlar arasındaki etkileşimin nicelik ve niteliğinin artacağı, böylece toplumsal engellerin ortadan kalkacağı ya da en azından azalacağı ve toplumsal kabulün artacağıdır (Kaner, 2000). Kaynaştırmanın temel amaçlarından birisi de, engelli çocukların sosyal gelişimlerini artırmaktır (Westwood, 1993). 94-142 Tüm Engelli Çocuklar Yasasında kaynaştırma, normal sınıfa, engelli bireylerin yerleştirilmelerini öngörmektedir. Dolayısıyla, kaynaştırma, sosyal etkileşim ve karşılıklı kabulün gelişmesi amacıyla engelli çocukların, engelli olmayan akranlarının aralarına yerleştirilmesi düşüncesine dayanmaktadır (Thorkildsen, 1985). Aynı şekilde Türkiye’de 573 sayılı KHK’ de de “ Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” denilmektedir (MEB, 2000). Bu düşünce ile normal sınıflara engelli bireyleri yerleştirmek, başarılı sosyal etkileşim için bir fırsat başlangıcı oluşturulabilmektedir (Harrist, Zaia, Bates, Dodge ve Pettit, 1997; Johnson ve Johnson, 1989; Westwood,1993; Avcioğlu, 2005).

Bazı öğrencilerin, akademik öğretimden yararlanmalarını en üst düzeye çıkarmak için, sosyal becerileri öğrenme gereksinimi içinde olduğu gerçeği eğitimcilerin sosyal becerileri öğretmeye gereksinim duymalarının nedenidir. Sosyal becerilerde yeterlik, akran ve öğretmen kabulü, okul sonrası işte başarı, bağımsız yaşam ve artan şekilde kaynaştırmaya yerleştirme ile ilişkilidir (Zirpoli ve Melloy, 1997; Akt. Çolak, 2007). Gordon’da (1999) kaynaştırma ve sosyal gelişim ilişkisini şu şekilde açıklamıştır, bireyselleştirilmiş eğitim plan ve programları içerisinde uygun görülen özürlü çocuklarla, normal akranlarının eğitim ve sosyal yönden bütünleşmesidir.

Kaynaştırma uygulamalarına genellikle hafif düzeyde engelli öğrenciler yerleştirilmekte ve kaynaştırmanın bu öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinde artış yaratması beklenmektedir (Ünsal, 2007).

2.5.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması yüzünden, bu becerilerin değerlendirilmesi için çeşitli teknik ve ölçekler kullanılmaktadır. Kullanılan bu teknik ve ölçekler; *görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış dereceleme ölçekleri ve sosyometrik teknik* olmak üzere beş temel grup altında toplanmaktadır (Andrasik ve Matson, 1985; Bacanlı, 2000; Cartledge ve Milburn; 1986; Gresham ve Elliot, 1987; Hansen, Nangle ve Ellis, 1996; Kelly, 1998; Rustin ve Kuhr, 1989; Avcıoğlu, 2005).

Görüşme: Görüşme, sosyal davranışları gözlenebilir terimler ile tanımlamada, hedeflenen sosyal davranışın ortaya çıkmasına yol açan ve onu izleyen durumları tanımlamada, hedef davranış ölçmede ve doğrudan gözlemleri tasarlamada oldukça etkilidir (Elliott ve Gresham, 1987). Okulda, sınıfta ya da evde çocuğa en yakın kişilerle davranışsal özelliklerine yönelik görüşmeler yapılarak sosyal davranışların işlevlerinin değerlendirildiği görüşme yöntemleri de bulunmaktadır. Bu görüşmeler sonucunda, çocuğun sosyal becerilerdeki yeterlilikleri ve öncelikle gereksinimi olan sosyal beceriler belirlenerek sosyal beceri öğretim programı hazırlanır (Cartledge ve Milburn, 1986; Westwood, 1997; Zirpoli ve Melloy, 1997; Albayrak-Kaymak, Alpa-Bilbay ve Çetin 2003).

Kendi Kendini Değerlendirme: Burada bireyin kendi sosyal becerilerini değerlendirmesi beklenmektedir. Böylece, bireyin dışında yer alan kişilerden dolaylı yollardan bilgi toplanmasına gerek kalmamaktadır. Kendi kendini değerlendirme tekniği daha çok subjektif verilere dayalı olması nedeni ile sosyal becerilerin değerlendirmesinde diğer yöntemler kadar sıklıkla kullanılması önerilmemektedir (Sorias 1986, Sucuoğlu ve Çifci 2003).

Gözlem: Sosyometrik ölçümlerin dışında okulda, sınıfta, yemekhanede ya da teneffüste belirli aralıklarla gerçekleştirilen gözlemler akranların etkileşimlerinin ortaya konmasını sağlarlar. Doğrudan gözlem davranışın sergilendiği sırada, sıklığının, yoğunluğunun ve süresinin, davranışın çevre ile etkileşiminin izlenerek kaydedilmesidir. Elliot ve Gresham (1987) sosyal becerilerin değerlendirilmesinde en etkili yöntemin gözlem olduğunu belirtmektedirler.

Gözlem tekniği; uzman, öğretmen, ana-baba, akran gibi gözlem yapabilecek kişilerin, değerlendirilecek olan kişinin çeşitli ortam ve durumlardaki rapor ve yargılarını ifade eder (Bacanlı, 2008). Bireyin sosyal becerilerdeki yetersizliği, doğal ortamlarda ya da gerçek ortamlara benzetilen ortamlar yaratılarak gözlenmesi sonucunda ortaya çıkarılmaktadır. Gözlem tekniği, bireyin içinde bulunduğu ortam ve durumda en çok hangi sosyal becerilere gereksinim duyduğunu, bireyin hangi sosyal becerilerde yetersizliği olduğunu belirleyebilmek ve uygulanan sosyal beceri öğretim programının sonuçlarını değerlendirmede etkili olduğundan sıklıkla kullanılmaktadır. Bireyin kendi kendini izlemesi de bir tür gözlem tekniği sayılmakta, bireyden kendi davranışlarını gözlemesi istenerek, bireyden alınan bilgiler doğrultusunda bireyin sosyal becerileri değerlendirilmektedir (Sucuoğlu ve Çifci 2003).

İlköğretim çağındaki çocuklar için en elverişli ortamlar okul ve sınıf ortamları, okul öncesi çocuklar için oyun alanları, ergenler içinse okulun kafeteryası, ergenin çeşitli sportif ve kültürel etkinliklere katıldığı ortamlardır (Merrell, 2001).

Davranış Dereceleme Ölçekleri: Bireyi en iyi tanıyan anne, baba, kardeş, akran, öğretmen gibi kişilerin bireyin sosyal becerilerini çeşitli derecelendirme ölçekleri ile değerlendirmeleridir. Derecelendirme ölçekleri bireysel olarak kullanılmakla birlikte, kişilerin özelliklerini başka bireylerle de karşılaştırmaya olanak verdikleri ve hazırlanmaları kolay olduğu için tercih edilen bir yöntemdir. Bireylerin değerlendirmesinde kullanılan bu yöntemde puanların elde edilmiş olması sosyal becerilerin daha objektif olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır (Çifci ve Sucuoğlu 2003; Wolffe ve Sacks 2000, Yüksel 2004). Bu yöntem, doğrudan gözlem tekniğine göre değerlendirme sistemi kullanımında gerekli eğitimin miktarı ve zaman

açısından daha ekonomiktir. Doğrudan gözlemlerde yakalanamayan davranışları belirlemede önemlidir. Yapılandırılmamış görüşme ve yansıtma tekniklerine göre daha geçerli bilgi sağlar. Sınırlı sözel dili olan ya da işbirliğine girmeyen, kendisi hakkında bilgi veremeyen bireyleri değerlendirmede kullanışlıdır (Merrell, 2001).

Sosyometrik Teknik: Eğitimin nihai hedefi olan bireyin, kendini gerçekleştirmesi açısından da sosyal yeterlilik önemlidir. Kendini gerçekleştiren bireyler, psikolojik sağlığı yerinde olan çağdaş insanda bulunması gereken özelliklere sahiptir. Yeterli bir kişiliğe sahip, verimli, gerçekçi bir ben kavramına sahip, kim olacağı konusunda tutarlı, kendi ve başkaları hakkında iyi düşüncelere sahip, insan değerlerine saygılı, onları benimseyici ve geliştirici, zamanı iyi kullanıp, geçmişten çok geleceğe yönelik, yaratıcı, kendine saygılı, kendini kabul eden, duygularını açıklayan değişmeye ve yeni yaşantılara açık değişmekte olan bir dünyanın değişmekte olan bir parçasıdır (Yavuzer, 1992).

Bu teknik bireyin doğal ortamı olan sınıf ortamında, akranları tarafından elde edilen bilgilere göre değerlendirilmesini sağlar. Bu yolla elde edilen bilgiler öğrencinin, yaşıtları tarafından kabul edilip edilmemesi, liderlik özellikleri, saldırgan davranışları gibi bazı davranışları hakkında bilgi toplamaya yardımcı olur. Sosyometri tekniği, bir grubu oluşturan üyelerin birbirlerine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla uygulanmakta ve gruptaki etkileşim örüntüsünü saptamamızı sağlamaktadır (Dökmen, 1995). Merrell ve Gimpel (1998), yöntemin önemli avantajının, akranları tarafından reddedilen çocukların belirlenmesi amacı ile kullanılabilmesi olduğunu, ancak doğrudan çocukların sosyal becerilerine ilişkin bilgi içermemesinin ve çocukların sosyal yeterliliklerinin sadece akranlar tarafından değerlendirilmesinin yöntemin dezavantajı olarak vurgulamışlardır.

2.6. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileriyle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili olarak ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Ülkemizde, kaynaştırma uygulamaları ve bu uygulamalara ilişkin sorunları inceleyen çalışmalar olmasına rağmen, kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal statü ve sosyal kabullerinin incelendiği çok az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Ülkemizde kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileriyle ilgili yapılan çalışmaları şu şekilde gruplandırabiliriz: kaynaştırma eğitime devam eden zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığı araştırmalar (Baysal, 1989; Uysal, 1999; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Aykır 2010), farklı engel gruplarının sosyal becerilerinin incelendiği araştırmalar (Poyraz-Tüy, 1999; Akçamete ve Ceber, 1999; Özkubat 2010), normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte/ayrı eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal becerilerinin öğretmen ve anne-baba açısından değerlendirildiği araştırmalar (Hocaoğlu, 2009; Şahin, 2010; Aykara, 2011), kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerini inceleyen araştırmalar (Şahbaz, 2004; Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011), ile birlikte ve ayrı eğitim ortamları açısından zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin sosyal becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmalar (Bağçeli, 1989; Tıraş, 2000).

Bunun yanında İlköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, ilköğretim sınıflarına devam eden aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin ve ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Konuyla ilgili yurtdışı literatür incelendiğinde: Farmer, Pearl ve Acker'a (1996) göre normal sınıflara devam eden engelli öğrencilerin akranlarına göre daha az kabul gördüklerini, sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve anne babaları tarafından daha çok reddedildiklerini göstermektedir.

İşitme engelline sahip 40 çocukla işiten çocukların karşılaştırıldığı başka bir araştırmada işitme engelli çocukların, hem içselleştirilmiş, hem de dışsallaştırılmış problem davranışları, akranlarından fazla sergiledikleri bulunmuştur (Davis, Elfenbein, Schum ve Bentler, 1986).

Guralnick ve Groom (1988), kaynaştırmanın özel eğitim sınıflarına göre akran sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesi açısından daha yararlı olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmalarında, hafif derecede engelli öğrencilerin akranları ile kaynaştırma uygulama sınıflarında, özel eğitim sınıflarında olduğundan daha fazla inşa oyunlarına yöneldiklerini ve daha fazla etkileşim davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Bu çalışma kaynaştırma uygulamalarının “akran katılımını” artırdığının bir göstergesi olarak da kabul edilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile hafif derecede zihinsel engelli çocukların sosyal beceri puanlarının engelli olmayan akranlarından yaklaşık olarak 2 standart sapma geride olduğu bulunmuştur (Gresham ve Elliot, 1990, Akt: Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Bulgren ve Carta (1992), öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilen öğrenciler ile öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilmeyen ancak okulda başarısızlık gösteren öğrencileri karşılaştırmışlardır. Bu araştırmada, iki öğrenci grubu arasındaki benzerliklerin, farklılıklardan daha fazla olduğunu göstermiştir.

Gresham ve diğer., (1996) “ Sosyal Yeterlilikle İlgili Öğretmen Yargıları” konulu çalışmalarında düşük akademik başarı gösteren ve öğrenme güçlüğü çeken 7–12 yaş çocuk üzerinde araştırma yapmışlardır. Beceri, akademik başarı, sosyal beceriler, problem davranışları, algısal motor beceriler ve okul tarihi ile ilgili 41 ölçek kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Sosyal becerileri ölçmek için her öğrenci için öğretmenleri tarafından SBDS öğretmen formu doldurulmuştur. SBDS kullanılarak alınan grup puanlarına göre işbirliği, atılganlık ve öz-kontrol beceri alanları ve sosyal beceriler, problem davranışları ve akademik uyum ölçekleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna karşılık bütün gruplarda içselleşmiş davranış problemleri, hiperaktivite ve dikkatsizlik puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Leffert, Siperstein ve Millikan (2000), zihinsel engelli çocukların sosyal adaptasyon durumlarını incelemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırma, 1 ve 5 yaşları arasında zihinsel engelli olan ve olmayan 117 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, zihin engelli çocukların olumsuz bir olay sonucundaki, zararsız bir sosyal göstergeyi kavramakta güçlük çektiklerini, sosyal anlaşmazlıkların çözümünde, sosyal stratejilerini değiştirmekte zorlandıklarını ve genellikle etraflarındaki otoritelerden öneri bekledikleri görüşmüştür.

Sparling (2002) orta ve ağır düzeyde engelli öğrencilerin sosyal kabulünü etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 9. ve 12. Sınıflara giden 534 lise öğrencisinin katılmıştır. Araştırma sonunda sosyal kabulü etkileyen faktörlerin; engelli öğrenci hakkındaki bilgi eksikliği, akran baskısı, okul ve toplum kültürünün başarı değerleri, engelli öğrencinin engelinin geleneksel iletişimi engellediği ve ayrıca uygunsuz sosyal etkileşimlere yol açabildiği ve son olarak da öğretmen tutumunun öğrencilerin kabul derecesini belirlediği bulunmuştur.

Macintosh ve Dissanayake (2006) yaptıkları çalışmada; yüksek fonksiyonlu 20 otizmli çocukla, Asperger sendromu görülen 19 çocuk ile normal gelişim gösteren 17 çocuğun sosyal becerilerini ve problem davranışlarını karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma ebeveyn ve öğretmen raporları kullanılarak, Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn ve öğretmen raporlarına göre, otistik çocuklar ve Asperger sendromlu çocuklar arasında herhangi bir sosyal beceri veya problem davranış bakımından farklılık görülmemiştir. Ancak her iki gruptaki çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklara göre önemli ölçüde sosyal beceri eksikliği ve problem davranış sergilemişlerdir.

Hardiman, Guerin, Fitzsimons (2009) yaptıkları çalışmada orta derecede zihinsel yetersizliğe sahip çocukların ayrılmış ve birlikte eğitim açısından sosyal yeterlilik düzeylerini karşılaştırmışlar. Araştırma 20 birlikte eğitim alan 25 ayrı

eğitim kurumlarına devam eden 45 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda birlikte eğitim alan çocuklarla, ayrı eğitim alan çocukların sosyal yeterlilik düzeyleri arasında fark olmadığı bulunmuştur.

Kumar, Singh ve Akhtar (2009) zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimini inceledikleri araştırmalarında, yaşları 14 ile 17 arasında değişen 35 zihinsel yetersizliğe sahip çocuğa Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği ve Stanford Binet Zeka Ölçeği uygulamışlar ve sosyal olgunluk skalası ve deneklerin IQ dereceleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişler. Ayrıca zeka geriliğinin artmasıyla sosyal gelişiminde azaldığı ancak yaşın sosyal gelişim üzerine bir etkisinin olmadığı tespit etmişler

2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sosyal becerilerini araştıran yurtiçinde yapılan araştırmalardan bazılarının sonuçları şöyledir:

Baysal (1989), okul öncesi dönemdeki down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ortamında sosyal iletişim davranışlarını gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların sözel olmayan iletişim sergiledikleri, down sendromluların saldırgan davranışlar gösterdikleri ve kız çocuklarının erkek çocuklara oranla down sendromlu akranları ile daha fazla sözel iletişime girdikleri gözlenmiştir.

Bağçeli (1989) ise, “Birlikte ve Ayrı Eğitim Açısından Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların Sosyal Gelişimi” konulu çalışmada iki grubun sosyal gelişimini karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda kendi kendine giyinme ve serbest hareket alanına ilişkin davranışlarda alt özel sınıfa devam eden çocuklar lehine bir fark bulunmuştur.

Uysal (1999) tarafından yapılan araştırmada ise, ana sınıfına yerleştirilen zihinsel engelli öğrencilerin sosyal becerilerini engelli olmayan akranlarının sosyal

becerileri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularında zihinsel engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin akranlarından daha az olduğu bulunmuştur.

Akçamete ve Ceber (1999), lise düzeyinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal statülerini incelemiş ve arasında fark bulamamışlar. Bu bulguyu da işitme engelli öğrencilerin akranları tarafından kabul edildikleri şeklinde yorumlamışlardır.

Poyraz-Tüy (1999), Kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli küçük çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları, engelli olmayan akranları ile karşılaştırıldığı zaman, iki grup küçük çocuğun sosyal etkileşimleri ve sosyal işbirlikleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Tıraş (2000), Ayırıştırma ve Kaynaştırma Eğitimindeki Eğitilebilir Düzeydeki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Uyum ve Akademik Beceri Açısından Karşılaştırılması konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini kaynaştırma ve özel sınıfa devam eden, 9-12 yaş grubundaki 50 eğitilebilir zihinsel engelli çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonunda; ayırıştırmadaki EZEÇ'in sosyal uyum davranışları, girişkenlik, istikrarlılık, sorumluluk, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, grup faaliyetlerine katılma, bencillik davranışları ortalamasının kaynaştırma eğitimindeki eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara göre yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. İşbirliği, başkalarıyla etkileşim, saldırganlık davranışları bakımından ise, ayırıştırmadaki ve kaynaştırmadaki EZEÇ arasında fark olmadığı gözlenmiştir. Yine temel akademik becerilerden; ifade, anlama, sayı ve zaman becerileri bakımından ayırıştırma sınıfındaki EZEÇ'in kaynaştırma sınıfına kıyasla daha yüksek seviyede oldukları tespit edilmiştir.

Şahbaz (2004), kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini araştırdığı çalışmada ise zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabullerinin akranlarından düşük olduğu, akranları tarafından daha az kabul edildikleri bulunmuştur.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) yaptıkları araştırmada, ilkokul sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini, akranlarıyla karşılaştırarak

incelemişler ve araştırmanın bulgularında, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise akranlarından fazla olduğunu bulunmuştur.

Hocaoğlu (2009) yaptığı araştırma da, zihinsel engelli ve ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin okul içi sosyal yeterlik düzeyleri ve problem davranışları ile anne-babalarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anne-babanın yaşına göre zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ve olumsuz sosyal davranış düzeyleri farklılaşmaktadır. Ayrıca kardeş sayısı değişkenine göre sosyal yeterlik düzeyleri farklılaşmaktadır. Ergenin yaşı, cinsiyeti, anne-babanın eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, doğum sırası ve ailede yaşayan birey sayısı değişkenlerine göre, ergenlerin sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranış düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ile olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur. Anne-babaların sosyal beceri düzeyleri ile ergenlerin sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Aykır (2010) yaptığı çalışmada 4-6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemiştir ve araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmada ayrıca; farklı yaşlardaki zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile farklı yaşlardaki zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre de istatistiksel açıdan anlamlılık yaratacak düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşme düzeyinde mezun olduğu fakülteye göre önemli fark bulunmuştur.

Özkubat (2010) araştırmasında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerini, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve olağan gelişim gösteren çocuklarla yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkenleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere göre daha gelişmiş düzeyde olduğu bulunmuştur. Eğitim ortamı değişkeni açısından veriler incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminde yer alan görme yetersizliğinden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin ayrıştırılmış ortamlarda aynı yetersizliklere sahip akranları ile eğitim almakta olan çocuklara göre daha gelişmiş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni açılarından veriler incelendiğinde, tüm çalışma gruplarda kızların sosyal beceriler ölçeğinde erkeklere oranla daha yüksek puan aldıkları ve bazı çalışma gruplarında yaş arttıkça sosyal becerilerin arttığı bulunmuştur. Problem davranışlar ve akademik yeterliliklerin çalışma gruplarının sosyal becerileri ile ilişkili olduğu ve sosyal beceriler ile problem davranışların ters, akademik yeterliliklerin doğru ilişkili olduğu saptanmıştır.

Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç (2011) kaynaştırma uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada yetersizlik gösteren çocuk ile akranları arasında olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, yetersizlik gösteren çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri ve yardımlaştıkları fakat yapamayacağını düşündükleri etkinliklere katılmasını istemedikleri gözlenmiştir

Aykara (2011) çalışmasında, ilk ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma eğitimi almakta olan bedensel engelli öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin, sosyal uyumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmaya yer verilmektedir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sosyal yaşamlarında en çok karşılaştıkları güçlükler, duygusal sorunlar ve fiziksel çevre koşullarının yetersizliğine ilişkin sorunlardır. Kaynaştırma eğitiminde ise en çok karşılaştıkları güçlükler, sosyal ilişkilerine ilişkin olanlardır. Öğrencilerin büyük bölümünün,

kaynaştırma eğitiminden, ğretmen ve arkadaş ilişkilerinden memnun olduğunu belirtmelerine karşın, sosyal ilişkiler konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Sosyal destekleri de yine orta düzeyde olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri üzerinde en fazla etki eden etmenler ise, engelli olduklarını fark ettikleri yaş, kaynaştırma eğitimi almaya başladıklarında zorluklarla karşılaşmış olma durumları ve ailelerinden algıladıkları sosyal destektir.

Sazak-Pınar ve diğer., (2012) alışmalarında, özel eğitim okullarına ve özel sınıflara devam eden zihin engelli öğrencilerin ğretmenlerinin ve annelerinin sosyal beceri beklentilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Öğretmenlerin ve annelerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirlemek amacıyla Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi ğretmen Formu ile Ebeveyn Formunun- Sosyal Beceri Alt leğinin önem boyutu kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin ve annelerin hiçbir beceriyi zihin engelli öğrencilerin okul başarısı için çok önemli görmediği, ancak her iki grubun da ölçekteki tüm becerileri önemli buldukları belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

İlköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, ilköğretim sınıflarına devam eden aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin ve ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, ilköğretim sınıflarına devam eden aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin ve ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen betimsel bir çalışmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova, Buca, Karabağlar, Konak ve Seferihisar ilçelerindeki aşağıda belirtilen ilköğretim okullarına devam eden 190 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okullarının belirlenmesinde; MEB'den alınan bilgiler doğrultusunda en fazla zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin bulunduğu okullardan olması ve ulaşılabilir olması temel etkenler olmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okul, aldığı eğitim şekli ve cinsiyet dağılımları aşağıda tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin genel özellikleri

Okullar	Kaynaştırma sınıfı öğrenci sayısı	Kaynaştırma sınıfı ve destek eğitim oda öğrenci sayısı	Özel eğitim sınıfı öğrenci sayısı	Cinsiyet		Toplam
				Kız	Erkek	
Buca Atatürk İÖÖ	2	0	15	10	7	17
Çakabey İÖÖ	1	0	6	4	3	7
Cevdet Güçlüer İÖÖ	6	1	18	10	15	25
Fatih Özcan İÖÖ	6	1	9	6	10	16
İbrahim Kavur İÖÖ	5	2	14	4	17	21
Kaynaklar İÖÖ	2	4	4	3	7	10
Mahmut Tinas İÖÖ	3	0	12	4	11	15
Melih Tuncay İÖÖ	0	8	6	8	6	14
Necatibey İÖÖ	0	0	30	7	23	30
Seferihisar Atatürk İÖÖ	2	0	13	8	7	15
Şerif Tıkveşli İÖÖ	1	3	5	2	7	9
Tuğsavul İÖÖ	0	0	11	5	6	11
Toplam	28	19	143	71	119	190

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS' nin (Social Skills Rating System) , anasınıfı-6. sınıf çocuklarını değerlendirmek için geliştirilen *öğretmen formu* kullanılmıştır. Bu ölçeğin ebeveyn, öğretmen ve öğrenci formu olmak üzere üç farklı formu mevcuttur. Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen bu ölçek; okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin (3-18 yaş arası kız ve erkek çocukların) sosyal becerileri ve bu becerilerle ilişkili olduğu kabul edilen davranış problemleri ile akademik yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS' nin Türkçe adaptasyon çalışmaları Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılmıştır. Sucuoğlu ve Özokçu (2005) SBDS'yi İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiş, Türkçe Form için alanda uzman olan ve her iki dile hakim üç hakemin görüşlerine baş vurulmuşlardır. Hakemlerden gelen çeviriler incelenerek düzeltmeler yapılmış ve Türkçe Form son halini almıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe Formu iki dile de hakim 3 uzman tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek özgün ifadelerle karşılaştırılmıştır. İki form arasında fark

gösteren maddelerin Türkçe'si yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin dil açısından son hali elde edilmiştir.

Ayrıca kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgi toplaması amacıyla “Öğretmen ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formu: Öğretmen formunda 5, öğrenci formunda 7 soru bulunmaktadır. Formlar, öğrenci ve öğretmenlere ait demografik değişkenler ile kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS: Sucuoğlu ve Özokçu tarafından Türkçe adaptasyon çalışmaları yapılmış olan Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nde 3 ayrı ölçek bulunmaktadır. Araştırmada bu 3 ölçek de kullanılmıştır.

1. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ/Social Skills): SBÖ'nde, işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol ölçekleri olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. *İşbirliği ölçeği*, diğerlerine yardım etme, eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma vb. davranışları; *atılganlık ölçeği*, bilgi isteme, kendini tanıtmak ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını; *kendini kontrol ölçeği* ise, öfke kontrolü, anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumunda sergilenecek davranışları kapsamaktadır. Ölçek araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

2. Problem Davranış Alt Ölçeği (PDÖ/Problem Behaviors): Bu alt ölçek dışsallaştırılmış davranışlar, içselleştirilmiş davranışlar ve hiperaktivite alt ölçeklerinden oluşmaktadır. *Dışsallaştırılmış davranışlar* alt ölçeğinde, tartışma, düşük öfke kontrolü ve diğerlerine karşı sözel ve fiziksel şiddetle ilgili uygun olmayan davranışlar yer alırken, *içselleştirilmiş davranışlar* alt ölçeği, düşük benlik saygısı, yalnızlık, kaygı gibi davranışlardan oluşmaktadır. *Aşırı hareketlilik ölçeği* ise, aşırı hareketlilik ve yerinde duramama ve dikkat dağınıklığı gibi davranışları

içermektedir. Ölçek araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

3. *Akademik Yeterlilik Ölçeği (AYÖ/Academic Competence)*: Bu ölçek okuma-yazma ve matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevleri değerlendiren maddelerden oluşan bir ölçektir. Ölçek araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin akademik yeterlilikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) yaptıkları çalışmada SBDS'nin geçerliliğini ve güvenirliğini incelemişlerdir. Geçerliliği araştırmak için uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre:

- Sosyal beceriler ölçeğinde işbirliği faktöründe 12, atılganlık faktöründe 10 ve kendini kontrol faktöründe 7 madde olmak üzere toplam 29 madde yer almış olup varyansın % 59.75 i açıklanmıştır.
- Problem davranışlar ölçeğinde **dışsallaştırılmış davranışlar** faktöründe 12, **içselleştirilmiş davranışlar** faktöründe 6 madde olmak üzere toplam 18 madde bulunmaktadır ve toplam varyansın %61.79'u açıklanmıştır.
- Yapılan analiz sonucunda özgün ölçekte akademik yeterlilik faktöründe yer alan 9 maddenin hepsi Türkçe Formda da yer almış, ölçekten atılan madde olmamıştır. Ölçeği oluşturan tek faktör açıklanan toplam varyansın %87.06 sını açıklamaktadır.

Faktör analizinin yanı sıra madde analizi ve alt ölçeklerin birbiriyle ilişkisi incelenmiş ve ölçeğin geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Güvenirliliğin incelenmesinde ise SBDS'de yer alan 3 ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak test edilmiştir. **Sosyal beceriler** ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .96, birinci faktör için .91, ikinci faktör için .93 ve üçüncü faktör için .84 olarak bulunmuştur. **Problem davranışlar** ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .90, birinci faktör için .93, ikinci

faktör için .86 olarak bulunmuştur. **Akademik yeterlilik** ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur. Tüm analizlerin sonuçları, SBDS'nin ilköğretim 1.-3. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Böylece ölçek hem geçerliliği hem de güvenirliliği sağlamış olmaktadır.

3.4. İşlem

Araştırmanın belirlenen okullarda yapılabilmesi için İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Daha sonra belirlenen okullardan randevu alınarak, yönetici ve öğretmenlerine araştırmanın amacı ve araştırma da kullanılacak ölçek ve/veya form hakkında bilgi verilmiştir.

Ölçeğin doldurulması sırasında, öğretmenlerin eksik ve/veya hatalı işaretleme ve/veya yazımlarının önüne geçilmesi amacı ile uygulamacı öğretmenlerin yanında bulunmuştur. Doldurulan ölçekler ve/veya formlar öğretmenlerden teslim alınırken, tek tek incelenmiş ve eksik ve/veya hatalı doldurulan ölçekleri ve/veya formları tekrar doldurmaları istenmiştir. Eksik ve hatalı olan doldurulan ölçekler çalışma kapsamı dışında bırakıldıktan sonra toplam 190 öğrencinin öğretmenlerinden elde edilen veriler SPSS 11,5 paket programına girilerek analiz edilmiştir.

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma yer alan okullardaki öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini, problem davranışlarını ve akademik yeterliliklerini SBDS kullanarak değerlendirilmiştir. Araştırmada SBDS ölçeklerinden elde edilen puanların, öğrencilerin cinsiyetine, aldığı özel eğitim hizmetine/aldığı kaynaştırma uygulamalarına göre ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla her değişken için ayrı ayrı varyans analizi yapılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 11,5 programından yararlanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde gerçekleştirilen anket çalışmasının sonuçlarına yer verilecektir. İlk olarak anketin kişisel bilgi formlarından elde edilen bilgiler sunulacak ardından da anketin ikinci kısmını oluşturan ölçek sonuçlarına ve yorumlarına değinilecektir.

4.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 12 yaş altı ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin sınıflarının dağılımı genel olarak dengeli olarak tasarlanmıştır.

Öğrencilerin %75.3'ü özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma sınıfı eğitim uygulamasına devam etmektedir. 190 öğrenciden 140'ı özel bir eğitim kurumuna devam ederken hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olanların sayısı 169'dır. Öğrencilerde en sık gözlenen ikinci engel ise bedensel ve konuşma olarak görülmüştür.

Ankette ilk olarak öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik sorular yöneltilmiş ardından öğrencilerin bilgilerine yer verilmiştir. Çalışma kapsamında 12 ilköğretim okulundan 48'i kadın, 21'i erkek olmak üzere 69 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşülen öğretmenlerin 33'ü sınıf öğretmenliği bölümü mezunu, 8'i özel eğitim/zihin engelliler öğretmenliği bölümü mezunu ve 28'i de diğer bölüm mezunudur.

4.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Çalışmanın bu bölümünde ölçek sorularının geçerlilik ve güvenirlilikleri araştırma modeli analizi öncesinde değerlendirilmiştir. Ölçek sorularının güvenirlilik

ve geçerliliklerinin hangi yollarda sağlandığı ve değerlendirmelerin nasıl yapıldığı bölümün devamında açıklanmıştır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubu, ilköğretim birinci kademe, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 560 normal gelişim gösteren öğrenciden ve 53'ü kaynaştırma öğrencisinden oluşan 613 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada, Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından “**öğrenme zorluğu, yavaş öğrenen**” olarak belirlenen çocuklar ile herhangi bir tanısı olmayan ancak öğretmenleri tarafından öğrenme zorlukları olduğu belirtilen ve akademik başarıları sürekli / tutarlı olarak sınıfın altında olan 53 çocuk **kaynaştırma öğrencisi (KÖ)** olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının tekrar yapılmasının sebebi çalışma grubunun farklı olması ve çalışma grubunun 1.-6. sınıf öğrencilerini kapsamasıdır.

4.2.1. Güvenirlik Analiz Sonuçları

Ölçmenin amacına uygun olarak yeterli duyarlılıkta olmayan bir araçla yapılan ölçmeler, daha duyarlı bir araçla yapılan ölçümlere göre daha az güvenilirlerdir. Güvenirlik kavramı, yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenirlik bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derecede yansıttığını ifade etmektedir. Bir özelliğin aynı araçla birden çok ölçüldüğünde ölçme sonuçlarının birbirinden dikkate değer ölçüde farklılık göstermemesi, ölçme sonuçlarının kararlılığının göstergesidir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi öncesinde hazırlanan anket formunda yer alan sosyal beceri derecelendirme boyutlarına ilişkin güvenirlilik analizi sonuçları gösterilmiştir. Bu araştırma kapsamında değişkenler arası iç tutarlık katsayısı olarak Cronbach Alfa katsayısı (α) değerleri kullanılmıştır. Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği şu şekilde yorumlanmaktadır;

0.0 $\leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

0.40 $\leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenirliliği düşüktür,

0.60 $\leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir,

0.80 $\leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu değerlerin tespiti sonrasında sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilik ölçeklerinin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008: 405).

Tablo 3. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Boyutlarının Güvenirlilik Test Sonuçları

Boyut	İfade Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Sosyal Beceriler	29	.9496
Problem Davranışlar	18	.8844
Akademik Yeterlilik	9	.9686

Tablo 3, ölçeklerde yer alan maddelerin çıkarılması halinde elde edilecek Cronbach alfa katsayılarını göstermektedir. Bu sonuçlara göre ankette yer alan hiçbir maddenin güvenirliliğin artırılması için çıkarılmasına ihtiyaç duyulmamaktadır.

Tablo 4. Değişken Yok Edildiğinde Elde Edilen Güvenirlilik Test Sonuçları

Boyut	İfade	Cronbach Alfa Katsayısı	Boyut	İfade	Cronbach Alfa Katsayısı
Sosyal Beceriler			Problem		
	S1	.9489	Davranışlar	S31	.8772
	S2	.9488		S32	.8836
	S3	.9476		S33	.8783
	S4	.9483		S34	.8818
	S5	.9482		S35	.8800
	S6	.9478		S36	.8752
	S7	.9474		S37	.8725
	S8	.9471		S38	.8804
	S9	.9480		S39	.8957
	S10	.9478		S40	.8767
	S11	.9482		S41	.8759
	S12	.9483		S42	.8800
	S13	.9485		S43	.8737
	S14	.9475		S44	.8738
	S15	.9473		S45	.8843
	S16	.9489		S46	.8740
	S17	.9477		S47	.8717
	S18	.9483		S48	.8742
	S19	.9478			
	S20	.9479	Akademik	S49	.9616
	S21	.9478	Yeterlilik	S50	.9627
	S22	.9472		S51	.9629
	S23	.9474		S52	.9617
	S24	.9481		S53	.9622
	S25	.9494		S54	.9635
	S26	.9477		S55	.9771
	S27	.9465		S56	.9617
	S28	.9470		S57	.9689
	S29	.9471			

4.2.2. Yapısal Geçerlilik İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Geçerlilik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir. Bir testten elde edilecek puanların

ölçülmek istenen özelliğinin iyi bir temsilci olması, hiç şüphesiz öncelikle ölçmede kullanılan test maddelerinin ölçülmek istenilen davranışları ölçmede yeterli olmasını gerektirmektedir (Büyüköztürk ve diğer., 2008).

Literatürde ölçme amacına uygun olarak kapsam, yapı ve ölçüt olmak üzere farklı geçerlilik türleri bulunmaktadır. Tutum gibi duyuşsal bazı özelliklerin ölçüldüğü bir çalışmada **yapı geçerlilikleri** ön plana çıkmaktadır. İspatlanamayan, ancak ölçme ile fark edilebilen hipotetik olgulara ‘yapı’ denmektedir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi pek çok psikolojik yapılarını ölçmeyi amaçlayan araştırmacılar, öncelikle bu yapıların işlevsel tanımlarından yola çıkarak çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular oluşturmaktadır. Hazırlanan bu soruların ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğü sorunu, yapı geçerliliğiyle ilgili bir durumdur. Bu bağlamda bu çalışmada kullanılacak olan değişkenlerin arasındaki ilişkilerin geçerliliği yani yapı geçerliliği değerlendirmek için **doğrulayıcı faktör analizi** kullanılacaktır (Büyüköztürk ve diğer., 2008).

Doğrulayıcı faktör analizi modelleri genellikle gözlemlenen bazı değişkenlerin bir gizil değişkeni oluşturup oluşturmadığının ya da birçok gizil değişken arasında tanımlanan ilişkilerin var olup olmadığının testi için kullanılmaktadır. Bu analiz, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının ya da beklenen modelle gözlenen modelin uyumunun test edildiği ve deneysel kanıtların ortaya konmasında çok daha güçlü bir analizdir. Ancak doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla test edilen modelde sadece katsayıların anlamlı olması yetmemekte ayrıca modelin bir bütün olarak anlamlı bulunması gerekmektedir. Modelin anlamlılığı için kullanılan uyum istatistikleri Tablo 5’de yer almaktadır. Tabloda yer alan uyum ölçülerinden bazıları örneklem büyüklüğüne karşı hassas olması nedeniyle küçük örneklemelerde kullanılmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada örneklem sayısının büyüklüğü de göz önünde tutularak, uyum indeksi olarak RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index), NNFI (Non-normed Fit Index), GFI (Goodness-of-Fit statistic) ve CFI (Comparative Fit Index) değerleri kullanılacaktır.

Tablo 5. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İstatistiği Değerleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Sınır
Ki-kare (χ^2) değeri	$0 < \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 \leq 3sd$
p değeri (p-value)	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
p değeri (p-value)	$0.10 \leq p \leq 1.00$	$0.05 \leq p \leq 1.00$
RMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
AIC	AIC<doymuş ve bağımsız model AIC değeri	
CAIC	CAIC<doymuş ve bağımsız model CAIC değeri	
ECVI	ECVI<doymuş ve bağımsız model ECVI değeri	

Sosyal beceri derecelendirme ölçeğine ilişkin oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum istatistikleri incelendiğinde, RMSEA değerinin 0.067 ile iyi uyum, NFI değerinin 0.97 ile iyi uyum, NNFI değerinin 0.96 ile iyi uyum, GFI değerinin 0.97 ile kabul edilebilir uyum ve CFI değerinin 0.99 iyi uyum gösterdiği görülmüştür.

Tablo 6. Ölçüm Modeline Ait Değerler

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum Durumu
RMSEA	0.067	Kabul edilebilir uyum
NFI	0.97	İyi uyum
NNFI	0.96	Kabul edilebilir uyum
CFI	0.99	İyi uyum
GFI	0.97	İyi uyum

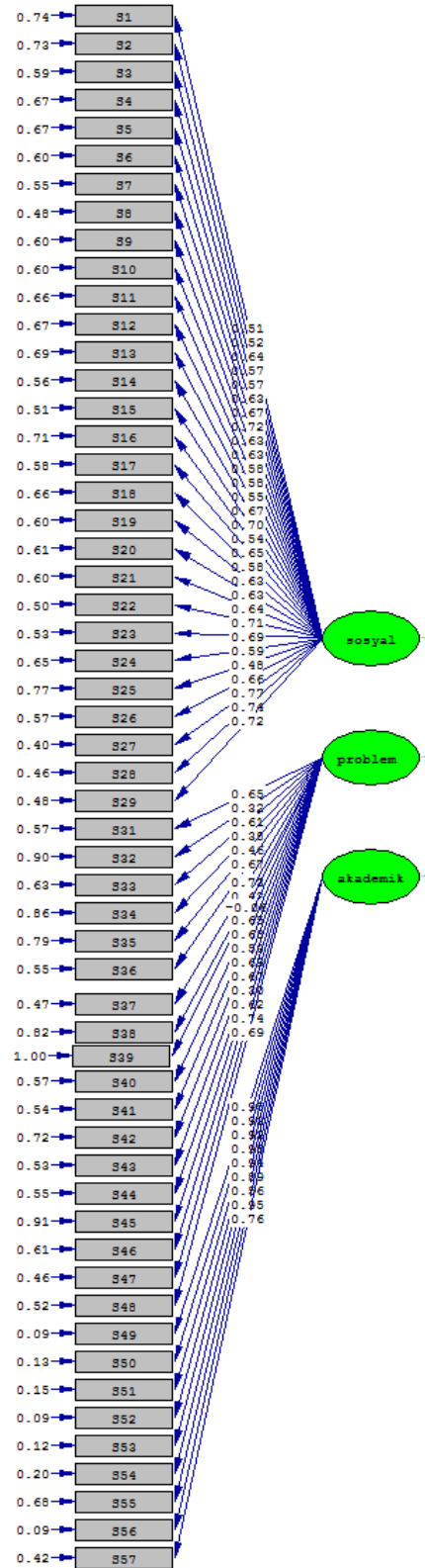
Sucuoğlu ve Özokçu (2005) çalışmalarında SBDS ölçeğinin geçerliliğini incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizinden yararlanmışlar ve orijinal ölçekle uyumlu sonuçlara ulaşmışlardır. Bu tez çalışmasında ölçeğin geçerliliğini test etmek için açıklayıcı faktör analizinin dışında doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

SBDS ölçeğinin, çalışma grubunun yanıtlarına göre güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve Sucuoğlu ve Özokçu (2005)'nin çalışmalarında her ne kadar daha düşük alfa katsayılarına ulaşılmış olsa da oldukça yakın sonuçlara ulaşılmıştır. Böylelikle tezin inceleme kapsamında yer alan çalışma grubu açısından SBDS ölçeğinde herhangi bir değişiklik görülmemiş ve ölçeğin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmaya devam ettiği görülmüştür.

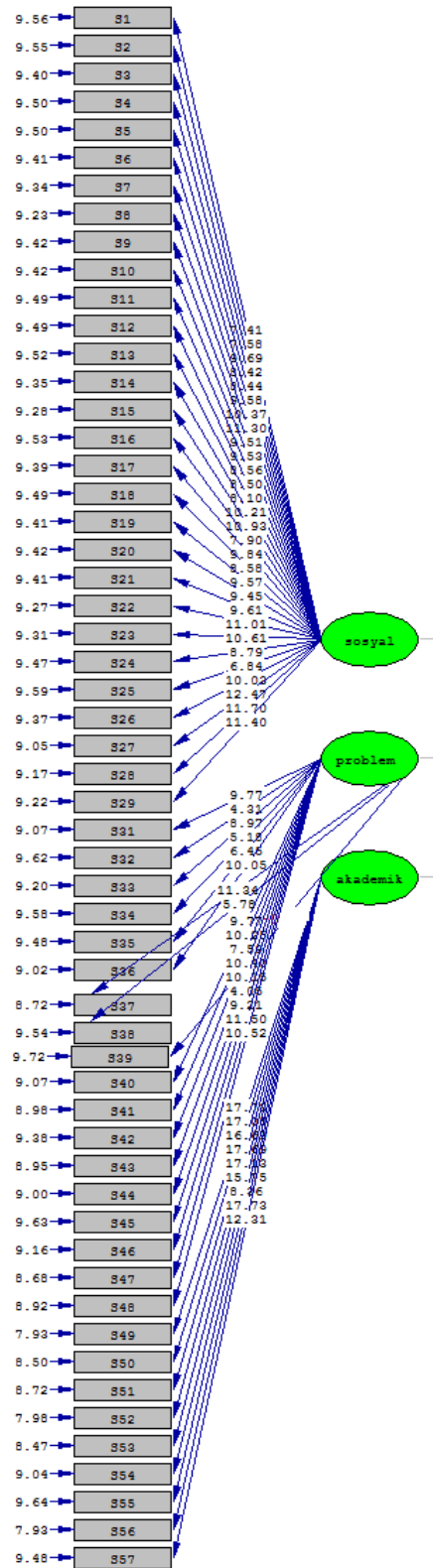
Ölçek sabit kalmasına rağmen çalışma gruplarının farklılaşması sonucunda burada olduğu gibi geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarında ufak sapmalar görülebilmektedir. Ancak çalışma grubu tamamen yanlış seçilmiş olursa veya elde edilen yanıtlar yanlış olursa bu durumda geçerlilik ve güvenilirlikte ciddi farklılaşmalara rastlanabilir. Bu açıdan tezde belirlenen çalışma grubu açısından ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği devam etmekte ve sonuçlara güvenilebilmektedir.

Uyum ölçüleri kabul edilir düzeyde bulunan modele ilişkin t değerleri ve standartlaşmış katsayı değerlerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi çıktıları Şekil 1 ve Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Boyutlara ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları – standartlaştırılmış katsayılar



Şekil 2. Boyutlara ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları –t değerleri



4.3. Araştırmanın Bulguları ve Yorumları

Bu araştırmada temel olarak farklı kaynaştırma uygulamalarına (kaynaştırma sınıfı, kaynaştırma sınıfı ve destek eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfı) devam eden öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığı araştırılmaktadır.

4.3.1. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği alt boyut skorlarına göre kendi aralarında bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi, farklılık olması durumunda ise farklılığı ortaya çıkaran etmenlerin bulunması amaçlanmaktadır.

4.3.1.1. Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarına İlişkin Genel Sonuçlar

Sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutlarının kendi aralarındaki ilişkilerini incelemek amacıyla parametrik olmayan yöntemlerden Kendall Tau korelasyon katsayısı testinden yararlanılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmektedir. Bu sonuçlara göre sosyal beceriler ve problem davranış arasında ters yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal beceriler ile akademik yeterlilik arasında ise pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Aynı zamanda problem davranış ile akademik yeterlilik arasında da ters yönlü, oldukça zayıf bir ilişki söz konusudur.

Tablo 7. Sosyal Beceriler (SB), Problem Davranış (PD) ve Akademik Yeterlilik (AY) Boyutlarına İlişkin Kendall Tau Korelasyon Katsayıları

	SB	PD	AY
SB	1.000	-0.437*	0.355*
(p)		0.000	0.000
PD		1.000	-0.260*
(p)			0.000
AY			1.000
(p)			

* $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

4.3.1.2. Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarının Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Değerlendirilmesi

Öğrencilerin devam ettiği özel eğitim uygulamalarına göre sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutlarında bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle her bir boyut için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. ANOVA ikiden fazla grup ortalamalarının incelendiği bir analiz olup ilgilenilen boyutta farklılık olup olmadığını test etmektedir. ANOVA neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Sosyal Beceriler	Gruplararası	660.260	2	330.130	1.877	0.156
	Gruplariçi	32895.134	187	175.910		
	Toplam	33555.395	189			
Problem Davranış	Gruplararası	55.253	2	27.626	0.482	0.618
	Gruplariçi	10713.300	187	57.290		
	Toplam	10768.553	189			
Akademik Yeterlilik	Gruplararası	3260.802	2	1630.401	14.046	0.000*
	Gruplariçi	21706.250	187	116.076		
	Toplam	24967.053	189			

* $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

Her üç kaynaştırma türüne göre sosyal beceriler ve problem davranış skorlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak akademik yeterlilik skorları açısından gruplar arasında bir farklılık durumu söz konusudur. Bu farklılığı daha ayrıntılı incelemek amacıyla akademik yeterlilik skorları üzerinden söz konusu 3 grup arasındaki karşılaştırmaya bakılmalıdır. Bunun için çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Tukey Testinden yararlanılır.

Tablo 9. Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Akademik Yeterlik Tukey Testi Sonuçları

I. UYGULAMA	J. UYGULAMA	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
Kaynaştırma	Kaynaştırma destek	3.2970	3.20232	.559
	Özel	-8.0854(*)	2.22650	.001
Kaynaştırma destek	Kaynaştırma	-3.2970	3.20232	.559
	Özel	-11.3824(*)	2.63078	.000
Özel	Kaynaştırma	8.0854(*)	2.22650	.001
	Kaynaştırma destek	11.3824(*)	2.63078	.000

* p< .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

Tukey testi sonucuna göre akademik yeterlilik puanları açısından

- Kaynaştırma grubu ile özel eğitim sınıfı arasında ve
- Kaynaştırma destek ile özel eğitim sınıfı arasındaki

farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ANOVA ve Tukey testi sonucunda görülmüştür ki sosyal beceriler ve problem davranış skorları açısından söz konusu üç eğitim uygulamasında bir farklılık gözlenmezken akademik yeterlilik skorları açısından özel eğitim sınıfı ile diğer iki sınıf arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Her üç sınıfın akademik yeterlilik skor ortalamaları Tablo 10'da sunulmaktadır. Tabloya göre akademik yeterlilik skorları açısından en düşük skor ortalaması kaynaştırma destek grubundadır (13,6316), en yüksek ortalama ise özel eğitim sınıfındakilere ait çıkmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Akademik Yeterlik Puanları Ortalamaları

Eğitim Grubu	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Kaynaştırma	28	16.9286	5.99338	1.13264
Kaynaştırma destek	19	13.6316	5.01343	1.15016
Özel	143	25.0140	11.95177	.99946
Toplam	190	22.6842	11.49351	.83383

4.3.1.3. İşbirliği, Atılganlık, Kendini Kontrol, Dışsallaştırılmış ve İçselleştirilmiş Davranışlar Faktörlerinin Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Değerlendirilmesi

Sosyal beceriler ve problem davranışlar boyutlarının içerisinde yer alan işbirliği, atılganlık, kendini kontrol, dışsallaştırılmış davranışlar ve içselleştirilmiş davranışlar faktörlerine ait elde edilen skorlar açısından özel eğitim uygulamasının farklılık yaratıp yaratmadığını kontrol etmek amacıyla ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 11’de verilen ANOVA sonuçlarına göre kaynaştırma sınıfı, kaynaştırma sınıfı ve destek eğitim odası ile özel eğitim sınıfları arasında işbirliği, kendini kontrol, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın atılganlık alt boyutunda bu üç eğitim uygulaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığı daha ayrıntılı inceleyebilmek için Tukey Testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Karelere	F	Anlamlılık
İŞBİRLİĞİ	Gruplararası	144.062	2	72.031	1.959	.144
	Gruplariçi	6877.017	187	36.775		
	Toplam	7021.079	189			
ATILGANLIK	Gruplararası	197.928	2	98.964	3.502	.032*
	Gruplariçi	5284.515	187	28.259		
	Toplam	5482.442	189			
KENDİNİ KONTROL	Gruplararası	6.780	2	3.390	.375	.688
	Gruplariçi	1689.199	187	9.033		
	Toplam	1695.979	189			
DISSALLAŞTIRILMIŞ	Gruplararası	51.508	2	25.754	.676	.510
	Gruplariçi	7119.145	187	38.070		
	Toplam	7170.653	189			
İCSELLEŞTİRİLMİŞ	Gruplararası	16.955	2	8.478	1.135	.323
	Gruplariçi	1396.145	187	7.466		
	Toplam	1413.100	189			

* $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

Tablo 12’de verilen Tukey testi ile elde edilen sonuçlara göre %5 anlamlılık düzeyinde herhangi bir fark görülmezken %10 anlamlılık düzeyinde kaynaştırma ile özel eğitim sınıfları arasında fark anlamlı çıkmıştır.

Tablo 12. Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Tukey Testi Sonuçları

I. UYGULAMA	J. UYGULAMA	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
Kaynaştırma	Kaynaştırma destek	-.2105	1.58006	.990
	Özel	-2.4476	1.09858	.069*
Kaynaştırma destek	Kaynaştırma	.2105	1.58006	.990
	Özel	-2.2370	1.29806	.199
Özel	Kaynaştırma	2.4476	1.09858	.069*
	Kaynaştırma destek	2.2370	1.29806	.199

* p<.10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

4.3.1.4. Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi

Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen ve Tablo 13’de sonuçları verilen ANOVA analizi sonuçlarına göre boyutlar üzerinde cinsiyet etkisi görülmemiş olup erkek ve kız öğrencilerin homajen bir dağılım gösterdikleri görülmüştür.

Tablo 13. Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Sosyal Beceriler	Gruplararası	224.760	1	224.760	1.268	0.262
	Gruplariçi	33330.634	188	177.291		
	Toplam	33555.395	189			
Problem Davranış	Gruplararası	62.980	1	62.980	1.106	0.294
	Gruplariçi	10705.572	188	56.945		
	Toplam	19768.553	189			
Akademik Yeterlilik	Gruplararası	66.601	1	66.601	0.503	0.479
	Gruplariçi	24900.451	188	132.449		
	Toplam	24967.053	189			

Not: 0.05 anlamlılık düzeyine göre sonuçlar yorumlanmıştır.

4.3.1.5. Sosyal Beceriler, Problem Davranış ve Akademik Yeterlilik Boyutlarının Özel Eğitim Uygulama Türü Dikkate Alınarak Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi

Bir önceki kısımda boyutlar üzerinde cinsiyet etkisinin olmadığı görülmüştü. Ancak Tablo 14’de de görüldüğü üzere sosyal beceriler skorları açısından hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde özel eğitim sınıfındakilerin ortalaması yüksek bulunmuştur. Söz konusu bu farklılığın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Çalışmanın bu kısmında boyutlar üzerinde hem cinsiyetin hem de eğitim türünün aynı anda yapmış olduğu etki iki yönlü varyans analizi incelenmiştir.

Tablo 14. Sosyal Beceri Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet ve Eğitim Türüne Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Cinsiyet	Eğitim Türü	Ortalama	Std. Sapma	N
Kız	Kaynastırma	26.2857	10.54695	7
	Kaynastırma destek	29.7778	7.59569	9
	Özel	31.5455	15.03800	55
	Toplam	30.8028	13.89925	71
Erkek	Kaynastırma	25.8571	10.70647	21
	Kaynastırma destek	23.4000	10.07968	10
	Özel	29.7841	13.58198	88
	Toplam	28.5546	12.95605	119

Tablo15’de yer alan sonuçlara göre öğrencinin cinsiyeti ile eğitim türünün sosyal beceriler skoru üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile farklı uygulama sınıflarındaki kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceriler skorları arasında bir farklılık yoktur.

Tablo 15. Öğrencilerin Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Düzeltilmiş Model	958.905	5	191.781	1.083	.372
Sabit	64417.009	1	64417.009	363.620	.000
Cinsiyet	170.262	1	170.262	.961	.328
Eğitim türü	585.786	2	292.893	1.653	.194
Cinsiyet * Eğitim türü	105.229	2	52.615	.297	.743
Hata	32596.490	184	177.155		
Toplam	197725.000	190			
Düzeltilmiş Toplam	33555.395	189			

Not: 0.05 anlamlılık düzeyine göre sonuçlar yorumlanmıştır.

Problem davranışlar boyutu dikkate alındığında cinsiyet ve eğitim türünün ortak etkisini incelemek amacıyla öncelikle bu boyuta ilişkin tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. Tablo 16’da verilen tanımlayıcı istatistiklere bakıldığında kaynaştırma destek sınıfındaki kız öğrencilerin diğer sınıflardaki kız öğrencilerden ortalama olarak daha düşük bir problem davranış skoruna sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerde ise en düşük ortalama özel eğitim sınıflarında olmaktadır.

Tablo 16. Öğrencilerin Problem Davranış Puanlarının, öğrencilerin Cinsiyet ve Eğitim Türüne Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Cinsiyet	Eğitim Türü	Ortalama	Std. Sapma	N
Kız	Kaynastırma	13.8571	6.61888	7
	Kaynastırma destek	11.1111	5.53273	9
	Özel	15.8727	8.04399	55
	Toplam	15.0704	7.73549	71
Erkek	Kaynastırma	17.9048	7.55582	21
	Kaynastırma destek	18.0000	5.96285	10
	Özel	15.6705	7.53341	88
	Toplam	16.2605	7.43157	119

Yukarıda belirtilen farklılığın istatistiksek olarak anlamlı olup olmadığının testi iki yönlü varyans analizi yardımıyla incelenmiştir. Tablo 17’de sonuçları verilen iki yönlü varyans analizi neticesinde farklı uygulama sınıflarındaki kız ve erkek öğrencilerin problem davranış skorları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak burada cinsiyetin problem davranış üzerinde anlamlı bir etkisi görülmüştür.

Tablo 17. Öğrencilerin Problem Davranış Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Düzeltilmiş Model	367.445	5	73.489	1.300	.266
Sabit	19810.032	1	19810.032	350.448	.000
Cinsiyet	267.258	1	267.258	4.728	.031*
Eğitim türü	25.815	2	12.908	.228	.796
Cinsiyet * Eğitim türü	261.720	2	130.860	2.315	.102
Hata	10401.108	184	56.528		
Toplam	58295.000	190			
Düzeltilmiş Toplam	10768.553	189			

*p<.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

Sosyal beceriler ve problem davranış boyutları için incelenen cinsiyet – eğitim türü etkileşim etkisi çalışmanın bu kısmında akademik yeterlilik boyutu için incelenmektedir. Tablo 18’de verilen tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde akademik yeterlilik skoru toplam puanları açısından bakıldığında kaynaştırma sınıfındaki kız öğrencilerin diğer sınıflardaki kız öğrencilerden ortalama olarak daha düşük bir akademik yeterlilik skoruna sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerde ise en düşük ortalama kaynaştırma sınıfı ve destek eğitim odasında eğitim alanlarda olmaktadır. En yüksek ortalama ise özel eğitim sınıflarında görülmüştür.

Tablo 18. Öğrencilerin Akademik Yeterlilik Puanlarının, Öğrencilerin Cinsiyet ve Eğitim Türüne Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Cinsiyet	Eğitim Türü	Ortalama	Std. Sapma	N
Kız	Kaynastırma	14.7143	6.07493	7
	Kaynastırma destek	16.2222	5.71791	9
	Özel	25.7455	11.88248	55
	Toplam	23.4507	11.58914	71
Erkek	Kaynastırma	17.6667	5.92734	21
	Kaynastırma destek	11.3000	2.90784	10
	Özel	24.5568	12.04003	88
	Toplam	22.2269	11.46065	119

Tanımlayıcı istatistiklerde görülen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı iki yönlü varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir. ANOVA testi sonucunda burada da farklı uygulama sınıflarındaki kız ve erkek öğrencilerin akademik yeterlilik skorları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak burada uygulama sınıfının akademik yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi görülmüştür.

Tablo 19. Öğrencilerin Akademik Yeterlilik Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Düzeltilmiş Model	3469.150	5	693.830	5.938	.000
Sabit	28170.536	1	28170.536	241.111	.000
Cinsiyet	23.139	1	23.139	.198	.657
Eğitim türü	3213.428	2	1606.714	13.752	.000*
Cinsiyet * Eğitim türü	155.682	2	77.841	.666	.515
Hata	21497.903	184	116.836		
Toplam	122736.000	190			
Düzeltilmiş Toplam	24967.053	189			

* p< .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

4.3.1.6. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Sosyal beceriler ve problem davranış boyutlarının alt boyutları olan işbirliği, atılganlık, kendini kontrol, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış skorlarında cinsiyet etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Tablo 20’de sonuçları verilen teste göre alt boyutlardan sadece işbirliği boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında %10 önem seviyesinde bir farklılık görülmektedir. %5 önem seviyesinde tüm alt boyutlarda bir farklılık görülmezken %10 seviyesinde işbirliği alt boyutunda cinsiyet farklılığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 20. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
İşbirliği	Gruplararası	102.301	1	102.301	2.780	.097*
	Gruplariçi	6918.778	188	36.802		
	Toplam	7021.079	189			
Atılganlık	Gruplararası	9.651	1	9.651	.332	.565
	Gruplariçi	5472.792	188	29.111		
	Toplam	5482.442	189			
Kendini Kontrol	Gruplararası	1.024	1	1.024	.114	.737
	Gruplariçi	1694.955	188	9.016		
	Toplam	1695.979	189			
Dışsallaştırılmış Davranış	Gruplararası	43.183	1	43.183	1.139	.287
	Gruplariçi	7127.470	188	37.912		
	Toplam	7170.653	189			
İçselleştirilmiş Davranış	Gruplararası	1.862	1	1.862	.248	.619
	Gruplariçi	1411.238	188	7.507		
	Toplam	1413.100	189			

* p<.10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

4.3.1.7. Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinin Değerlendirilmesi

Sosyal beceriler boyutu ve bu boyutta yer alan işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarında, problem davranışlar boyutu ve dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar alt boyutları ile akademik yeterlilik boyutlarında skor

ortalamaları açısından öğrencinin bulunduğu sınıfına göre bir değişim olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır.

Tablo 21. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	Frekans	Yüzde
1 ve 2	51	26.8
3 ve 4	65	34.2
5 ve 6	74	38.9
Toplam	190	100.0

Tablo 22’de yer alan ANOVA testi sonuçlarına göre içselleştirilmiş davranışlar alt boyutunda ve akademik yeterlilik boyutunda sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık mevcuttur. Her iki boyut için hangi sınıflar arasında bir farklılık olduğunu görmek üzere Tukey çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğrencinin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Sosyal Beceriler Alt Boyutları ANOVA Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Sosyal Davranışlar	Gruplararası	723.953	2	361.976	2.062	.130
	Gruplariçi	32831.442	187	175.569		
	Toplam	33555.395	189			
İşbirliği	Gruplararası	140.028	2	70.014	1.903	.152
	Gruplariçi	6881.051	187	36.797		
	Toplam	7021.079	189			
Atılganlık	Gruplararası	135.260	2	67.630	2.365	.097
	Gruplariçi	5347.182	187	28.595		
	Toplam	5482.442	189			
Kendini Kontrol	Gruplararası	18.705	2	9.352	1.043	.355
	Gruplariçi	1677.274	187	8.969		
	Toplam	1695.979	189			
Problem Davranışlar	Gruplararası	231.403	2	115.701	2.053	.131
	Gruplariçi	10537.150	187	56.348		
	Toplam	10768.553	189			
Dışsallaştırılmış Davranış	Gruplararası	73.709	2	36.855	.971	.381
	Gruplariçi	7096.944	187	37.952		
	Toplam	7170.653	189			
İçselleştirilmiş Davranış	Gruplararası	51.481	2	25.741	3.535	.031*
	Gruplariçi	1361.619	187	7.281		
	Toplam	1413.100	189			
Akademik Yeterlilik	Gruplararası	936.141	2	468.071	3.642	.028*
	Gruplariçi	24030.911	187	128.508		
	Toplam	24967.053	189			

* $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

TABLO 23’de görülen tukey çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bu sonuçlara göre içselleştirilmiş davranışlar alt boyutunda 1-2. sınıflar ile 5-6. sınıflar arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmaktadır. Tablo dikkatle incelendiğinde içselleştirilmiş davranışlar açısından 5-6. sınıflar 1-2. sınıflardan daha düşük bir ortalamaya sahip bulunmuştur. Yani öğrenci eğitimine devam ettikçe bu davranış skor ortalaması düşmektedir.

Akademik yeterlilik açısından sonuçlar incelendiğinde ise benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. Burada da 1-2. sınıflar ile 5-6. sınıflar arasında ciddi bir istatistiksel farklılık görülmektedir. Burada dikkat çeken bir sonuç ise öğrencinin sınıfı arttıkça akademik yeterlilik skoru ortalamasının arttığıdır. Bir diğer ifade ile

içselleştirilmiş davranışlarda yaşanan durumun tersi bir durum bu boyut için geçerlidir.

Tablo 23. Öğrencinin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Sosyal Beceriler Alt Boyutları Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	I. UYGULAMA	J. UYGULAMA	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
İçselleştirilmiş Davranışlar	1-2	3 ve 4	.4528	.50477	.643
		5 ve 6	1.2586(*)	.49109	.030*
	3-4	1 ve 2	-.4528	.50477	.643
		5 ve 6	.8058	.45871	.187
	5-6	1 ve 2	-1.2586(*)	.49109	.030*
		3 ve 4	-.8058	.45871	.187
Akademik Yeterlilik	1-2	3 ve 4	-1.8700	2.12056	.652
		5 ve 6	-5.3500(*)	2.06309	.028*
	3-4	1 ve 2	1.8700	2.12056	.652
		5 ve 6	-3.4800	1.92708	.170
	5-6	1 ve 2	5.3500(*)	2.06309	.028*
		3 ve 4	3.4800	1.92708	.170

* $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

4.3.2. Öğretmenlere İlişkin Değişkenlere Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Puanlarının İncelenmesi

Çalışmanın bu kısmında öğretmenlere ilişkin değişkenlere göre öğrencilerin boyut skorlarda aldıkları puanların bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi, farklılık olması durumunda ise farklılığı ortaya çıkaran etmenlerin bulunması amaçlanmaktadır.

4.3.2.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği, Alt Boyut Puanları Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları Tablo 24’de verilmektedir. Araştırmaya katılan 190 öğretmenden büyük bir çoğunluğu (%42.6) sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Sınıf öğretmenliğini diğer bölüm mezunları oluşturmaktadır. Özel eğitim / zihinsel engelliler öğretmenliğinden mezun olanların oranı ise en düşük oran (%27.4) olarak bulunmuştur.

Tablo 24. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı

Mezun Olunan Bölüm	Frekans	Yüzde
Sınıf Öğretmenliği	81	42.6
Özel Eğitim / Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	52	27.4
Diğer	57	30.0
Almanca Öğretmenliği	2	1.1
Biyoloji	11	5.8
Çocuk Sağlığı ve Eğitimi	11	5.8
Coğrafya Öğretmenliği	1	.5
Eğitim Programları	15	7.9
Eğitim Yönetimi	3	1.6
Felsefe	1	.5
Fen-Edebiyat Fakültesi	1	.5
Fizik Öğretmenliği	3	1.6
Grafik Bölümü	1	.5
İletişim Fakültesi	1	.5
İşletme	1	.5
Kimya	1	.5
Kimya Öğretmenliği	2	1.2
Maliye	1	.5
Mesleki Eğitim	1	.5
Ürdü Dili Edebiyatı	1	.5
Toplam	190	100.0

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile öğrencilerin boyutlardan aldıkları skor ortalamaları arasında bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Tablo 25’de sonuçları verilen teste göre sosyal beceriler boyutu ve bu boyutu oluşturan işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutları açısından mezun olunan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Diğer boyut ve alt boyutlarda ise bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 25. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Sosyal Beceri Ölçeği ANOVA Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Sosyal Davranışlar	Gruplararası	2074.686	2	1037.343	6.162	.003*
	Gruplariçi	31480.709	187	168.346		
	Toplam	33555.395	189			
İşbirliği	Gruplararası	357.203	2	178.602	5.012	.008*
	Gruplariçi	6663.876	187	35.636		
	Toplam	7021.079	189			
Atılganlık	Gruplararası	253.855	2	126.928	4.540	.012*
	Gruplariçi	5228.587	187	27.960		
	Toplam	5482.442	189			
Kendini Kontrol	Gruplararası	119.425	2	59.713	7.083	.001*
	Gruplariçi	1576.554	187	8.431		
	Toplam	1695.979	189			
Problem Davranışlar	Gruplararası	243.184	2	121.592	2.160	.118
	Gruplariçi	10525.369	187	56.285		
	Toplam	10768.553	189			
Dışsallaştırılmış Davranış	Gruplararası	141.415	2	70.708	1.881	.155
	Gruplariçi	7029.238	187	37.590		
	Toplam	7170.653	189			
İçselleştirilmiş Davranış	Gruplararası	14.644	2	7.322	.979	.378
	Gruplariçi	1398.456	187	7.478		
	Toplam	1413.100	189			
Akademik Yeterlilik	Gruplararası	206.789	2	103.394	.781	.459
	Gruplariçi	24760.264	187	132.408		
	Toplam	24967.053	189			

* $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

Tablo 26. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüme İlişkin Tukey Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	I. Uygulama	J. Uygulama	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
Sosyal Davranışlar	Sınıf Öğr.	Özel E. / Zihin Eng.	7.2277(*)	2.30560	.006*
		Diğer Blm	-.4198	2.24316	.981
	Özel E. / Zihin Eng.	Sınıf Öğr.	-7.2277(*)	2.30560	.006*
		Diğer Blm	-7.6474(*)	2.48814	.007*
	Diğer Blm	Sınıf Öğr.	.4198	2.24316	.981
		Özel E. / Zihin Eng.	7.6474(*)	2.48814	.007*
İşbirliği	Sınıf Öğr.	Özel E. / Zihin Eng.	3.3222(*)	1.06078	.006*
		Diğer Blm	.8603	1.03205	.683
	Özel E. / Zihin Eng.	Sınıf Öğr.	-3.3222(*)	1.06078	.006*
		Diğer Blm	-2.4619	1.14477	.083
	Diğer Blm	Sınıf Öğr.	-.8603	1.03205	.683
		Özel E. / Zihin Eng.	2.4619	1.14477	.083
Atılmanlık	Sınıf Öğr.	Özel E. / Zihin Eng.	2.0396	.93962	.079
		Diğer Blm	-.9519	.91418	.552
	Özel E. / Zihin Eng.	Sınıf Öğr.	-2.0396	.93962	.079
		Diğer Blm	-2.9916(*)	1.01402	.010*
	Diğer Blm	Sınıf Öğr.	.9519	.91418	.552
		Özel E. / Zihin Eng.	2.9916(*)	1.01402	.010*
Kendini Kontrol	Sınıf Öğr.	Özel E. / Zihin Eng.	1.6465(*)	.51596	.005*
		Diğer Blm	-.2736	.50199	.849
	Özel E. / Zihin Eng.	Sınıf Öğr.	-1.6465(*)	.51596	.005*
		Diğer Blm	-1.9200(*)	.55681	.002*
	Diğer Blm	Sınıf Öğr.	.2736	.50199	.849
		Özel E. / Zihin Eng.	1.9200(*)	.55681	.002*

* p< .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre bulunan bu farklılığın ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir. Bu sonuçlara göre sosyal davranışlar boyutunda özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunları ile sınıf öğretmenleri ve diğer bölümlerden mezun olanların kaynaştırma öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Ortalamalar arasındaki fark

incelendiğinde özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunlarının öğrencilerinde sosyal davranışlar boyut skorlarının diğer öğretmenlerden oldukça düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde işbirliği alt boyutunda sınıf öğretmenliği mezunları ile özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunlarının kaynaştırma öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Burada da özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunlarının kaynaştırma öğrencilerinin ortalamaları sınıf öğretmenliği mezunların kaynaştırma öğrencilerinkinden daha düşük bulunmuştur. Atılabilirlik alt boyutunda özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunları ile diğer bölümlerden mezun olanlar arasında bir fark tespit edilmiştir. Kendini kontrol alt boyutunda ise özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunları ile diğer bölüm mezunları ve sınıf öğretmenleri açısından bir fark görülmüştür. Dikkat edilirse anlamlı bulunan farklar hep özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunları ve sınıf öğretmenliği ile diğer bölüm mezunları arasındadır. Sınıf öğretmenliği ile diğer bölüm mezunları arasında bir fark görülmemiştir.

4.3.2.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Bilgi Düzeylerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyut Puanları Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda sahip oldukları bilgi düzeylerinin dağılımları Tablo 27’de verilmektedir. Tablodan da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (%64.2) kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitimi almıştır. Hiçbir eğitim almayan öğretmenlerin sayısı ise 16’dır. Lisans düzeyinde eğitim alanlar toplamın %27.4’ünü oluşturmaktadır.

Tablo 27. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımı

Bilgi Kaynağı	Frekans	Yüzde
Lisans Eğitimi	52	27.4
Hizmet İçi Eğitim	122	64.2
Eğitim Almadı	16	8.4
Toplam	190	100.0

Öğretmenlerin almış oldukları kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin skorları üzerinde bir etkisi olup olmadığı ANOVA testi yardımıyla incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre (TABLO 28) öğretmenlerin aldıkları eğitim öğrencilerin sosyal davranışlar boyutu ile işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarında bir farklılığa neden olmaktadır.

Tablo 28. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Bilgi Türlerine Göre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Alt Boyut Puanları ANOVA Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Sosyal Davranışlar	Gruplararası	2484.959	2	1242.480	7.478	.001*
	Gruplariçi	31070.436	187	166.152		
	Toplam	33555.395	189			
İşbirliği	Gruplararası	506.529	2	253.265	7.270	.001*
	Gruplariçi	6514.549	187	34.837		
	Toplam	7021.079	189			
Atılganlık	Gruplararası	312.453	2	156.226	5.651	.004*
	Gruplariçi	5169.990	187	27.647		
	Toplam	5482.442	189			
Kendini Kontrol	Gruplararası	123.254	2	61.627	7.328	.001*
	Gruplariçi	1572.725	187	8.410		
	Toplam	1695.979	189			
Problem Davranışlar	Gruplararası	244.036	2	122.018	2.168	.117
	Gruplariçi	10524.517	187	56.281		
	Toplam	10768.553	189			
Dışsallaştırılmış Davranış	Gruplararası	174.506	2	87.253	2.332	.100
	Gruplariçi	6996.147	187	37.413		
	Toplam	7170.653	189			
İçselleştirilmiş Davranış	Gruplararası	22.641	2	11.320	1.522	.221
	Gruplariçi	1390.459	187	7.436		
	Toplam	1413.100	189			
Akademik Yeterlilik	Gruplararası	710.483	2	355.242	2.739	.067
	Gruplariçi	24256.570	187	129.714		
	Toplam	24967.053	189			

* p< .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

ANOVA testi sonucu görülen farklılığın hangi eğitimler arasında yaşandığını görmek için Tukey testine başvurulmuştur. Tablo 29’da sonuçları verilen teste göre

lisans eğitimi alanların skor sonuçları hizmet içi eğitim alanlardan daha az bulunmaktadır.

Tablo 28. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Bilgi Türlerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Alt Boyut Puanları Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	I. Uygulama	J. Uygulama	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
Sosyal Davranışlar	Lisans	Hizmet içi	-8.0299(*)	2.13474	.001*
		Hiçbir	-2.6058	3.68507	.760
	Hizmet içi	Lisans	8.0299(*)	2.13474	.001*
		Hiçbir	5.4242	3.42730	.256
	Hiçbir	Lisans	2.6058	3.68507	.760
		Hizmet içi	-5.4242	3.42730	.256
İşbirliği	Lisans	Hizmet içi	-3.3736(*)	.97749	.002*
		Hiçbir	.1346	1.68738	.996
	Hizmet içi	Lisans	3.3736(*)	.97749	.002*
		Hiçbir	3.5082	1.56935	.068
	Hiçbir	Lisans	-.1346	1.68738	.996
		Hizmet içi	-3.5082	1.56935	.068
Atılganlık	Lisans	Hizmet içi	-2.7235(*)	.87080	.006*
		Hiçbir	-.2163	1.50320	.989
	Hizmet içi	Lisans	2.7235(*)	.87080	.006*
		Hiçbir	2.5072	1.39805	.175
	Hiçbir	Lisans	.2163	1.50320	.989
		Hizmet içi	-2.5072	1.39805	.175
Kendini Kontrol	Lisans	Hizmet içi	-1.6819(*)	.48028	.002*
		Hiçbir	-2.3510(*)	.82908	.014*
	Hizmet içi	Lisans	1.6819(*)	.48028	.002*
		Hiçbir	-.6691	.77109	.661
	Hiçbir	Lisans	2.3510(*)	.82908	.014*
		Hizmet içi	.6691	.77109	.661

* p< .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

4.3.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Boyut Skorları Açısından Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunda öğretmenlere meslekteki çalışma soruları sorulmuş ve sonuçlar sürekli değişken olarak kaydedilmiştir. Çalışmanın bu kısımda öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre öğrencilerin skorlarında bir değişiklik olup olmadığı incelenmek istendiği için söz konusu sürekli değişken

sınıflandırılmış değişken olarak yeniden düzenlenmiş ve Tablo 30’da yer alan yeni çalışma süresi elde edilmiştir.

Tablo 30. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları

Çalışma Süresi (Yıl)	Frekans	Yüzde
1-5	11	5.8
6-10	67	35.3
11-15	46	24.2
16-20	37	19.5
21-25	23	12.1
26-30	6	3.2
Toplam	190	100.0

Öğretmenlerin oluşturulan bu yeni deneyimlerine göre öğrencilerin boyutlardan aldıkları skorların değişip değişmediği ANOVA testi yardımıyla incelenmiş ve boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Bir diğer ifade ile bu sonuç öğretmenlerin meslekte geçen sürelerinin öğrencilerin skorlarında bir değişime neden olmadığını göstermektedir.

Tablo 31. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Sosyal Davranışlar	Gruplararası	1848.076	5	369.615	2.145	.062
	Gruplariçi	31707.318	184	172.322		
	Toplam	33555.395	189			
İşbirliği	Gruplararası	440.730	5	88.146	2.465	.084
	Gruplariçi	6580.349	184	35.763		
	Toplam	7021.079	189			
Atılganlık	Gruplararası	179.632	5	35.926	1.247	.289
	Gruplariçi	5302.810	184	28.820		
	Toplam	5482.442	189			
Kendini Kontrol	Gruplararası	68.104	5	13.621	1.540	.180
	Gruplariçi	1627.875	184	8.847		
	Toplam	1695.979	189			
Problem Davranışlar	Gruplararası	327.597	5	65.519	1.155	.333
	Gruplariçi	10440.956	184	56.744		
	Toplam	10768.553	189			
Dışsallaştırılmış Davranış	Gruplararası	267.515	5	53.503	1.426	.217
	Gruplariçi	6903.138	184	37.517		
	Toplam	7170.653	189			
İçselleştirilmiş Davranış	Gruplararası	5.694	5	1.139	.149	.980
	Gruplariçi	1407.406	184	7.649		
	Toplam	1413.100	189			
Akademik Yeterlilik	Gruplararası	465.892	5	93.178	.700	.624
	Gruplariçi	24501.160	184	133.158		
	Toplam	24967.053	189			

Not: 0.05 anlamlılık düzeyine göre sonuçlar yorumlanmıştır.

4.3.2.4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Boyut Skorları Açısından Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Çalışmanın bu kısmında öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğrencinin skorunda bir değişime neden olup olmadığı incelenmektedir. Bu amaçla yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında öğretmenin cinsiyetinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifade ile bayan öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında öğrencilerin skorları açısından herhangi bir farklılık gözlenmemektedir.

Tablo 32. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlerinin
Cinsiyetine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Sosyal Davranışlar	Gruplararası	10.072	1	10.072	.056	.812
	Gruplariçi	33545.323	188	178.433		
	Toplam	33555.395	189			
İşbirliği	Gruplararası	12.578	1	12.578	.337	.562
	Gruplariçi	7008.501	188	37.279		
	Toplam	7021.079	189			
Atılganlık	Gruplararası	3.379	1	3.379	.116	.734
	Gruplariçi	5479.063	188	29.144		
	Toplam	5482.442	189			
Kendini Kontrol	Gruplararası	1.156	1	1.156	.128	.721
	Gruplariçi	1694.823	188	9.015		
	Toplam	1695.979	189			
Problem Davranışlar	Gruplararası	70.017	1	70.017	1.230	.269
	Gruplariçi	10698.536	188	56.907		
	Toplam	10768.553	189			
Dışsallaştırılmış Davranış	Gruplararası	49.697	1	49.697	1.312	.253
	Gruplariçi	7120.956	188	37.877		
	Toplam	7170.653	189			
İçselleştirilmiş Davranış	Gruplararası	1.737	1	1.737	.231	.631
	Gruplariçi	1411.363	188	7.507		
	Toplam	1413.100	189			
Akademik Yeterlilik	Gruplararası	23.160	1	23.160	.175	.677
	Gruplariçi	24943.893	188	132.680		
	Toplam	24967.053	189			

Not: 0.05 anlamlılık düzeyine göre sonuçlar yorumlanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada ilköğretim sınıflarına devam eden zihinsel yetersiz kaynaştırma öğrencileri, destek odasından eğitim alan öğrenciler ve okulların kendi bünyelerinde hizmet veren özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler sosyal becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında 2010- 2011 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde yer alan 12 ilköğretim okulunda Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen ve Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeleştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) kullanılmış ve toplam 190 öğrenciye ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Araştırma, ilköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencileri, ilköğretim sınıflarına devam eden ve aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitim alan öğrenciler ile ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler olmak üzere üç çalışma grubundan oluşmaktadır. Çalışmada her üç kaynaştırma türüne ilişkin olarak ölçekte yer alan sosyal beceriler, problem davranışlar ve akademik yeterlilikler öğrenci ve öğretmen temelli olmak üzere iki genel başlık altında ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrenci temelli olarak gerçekleştirilen karşılaştırmalarda öğrencinin cinsiyetinin, sınıfının ve devam ettiği kaynaştırma türünün sosyal becerilerini, problem davranışlarını ve akademik yeterliliklerini ne ölçüde etkilediği ortaya konulmuştur.

Yapılan ilk kısım veri analizleri sonucunda, Kaynaştırma öğrencilerinin devam ettikleri *kaynaştırma türüne* göre sosyal becerileri (SB) ve problem davranışları (PD) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak akademik yeterlilik (AY) skorları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık durumu söz konusudur. Bir diğer ifade ile devam edilen kaynaştırma türü öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışlarını değiştirmezken akademik yeterliliklerinde farklılaşmaya neden olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan çocukların sosyal becerilerinin, ayrıştırılmış ortamlardaki akranlarına göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir. Buna karşılık araştırma bulgularında, kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin, ayrıştırılmış ortamlardaki (özel eğitim sınıfları) aynı yetersizliklere sahip akranları arasında herhangi anlamlı bir farklılığın görülmemesi alanyazına paralel olmayan bir sonuçtur (Akkök, 1999a; Aplin, 1987; Avcıoğlu, 2001; Cartledge ve Cochran, 1996; Dorsett ve Kelly, 1984).

Akademik yeterlilik skorları açısından özel eğitim sınıfı ile diğer iki kaynaştırma uygulaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Akademik yeterlilik skorları açısından en düşük skor ortalaması kaynaştırma sınıfına devam ederken aynı zamanda destek eğitim odasından eğitim alan öğrencilerin grubundadır, en yüksek ortalama ise özel eğitim sınıfındakilere ait çıkmıştır. Bu farklılığın temel sebebinin özel eğitim sınıfındaki öğrencilerin kendileri gibi zihinsel yetersizliğe sahip bireylerle karşılaştırılırken, diğer iki grubun normal bireylerle karşılaştırılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ölçeğin, işbirliği, atılganlık, kendini kontrol, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar alt boyutları *kaynaştırma türüne* göre değerlendirildiğinde atılganlık alt boyutunun dışında herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın atılganlık alt boyutunda özel eğitim sınıfına devam edenler ile kaynaştırma sınıfına devam edenler arasında bir farklılık mevcuttur. Özel eğitim sınıfına devam edenlerin atılganlık düzeyi diğer kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Kaynaştırma öğrencileri sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilikleri açısından *cinsiyetlerine göre* değerlendirildiğinde cinsiyetin doğrudan bir etkisi görülmemiştir.

Cinsiyet değişkeni özel eğitim uygulama türü ile beraber dikkate alınarak incelendiğinde de sosyal beceriler skorları açısından cinsiyet ve eğitim türünün ortak bir etkisi istatistiksel olarak gözlenmemiştir. Bir diğer ifade ile farklı kaynaştırma

türüne devam eden öğrenciler arasında sosyal beceriler skorları açısından cinsiyet farklılığı yoktur. Ancak cinsiyet değişkeni özel eğitim uygulama türü ile beraber dikkate alınarak incelendiğinde problem davranış skorları ve akademik yeterlilik skorlarında farklı sonuçlara ulaşılmıştır:

- Problem davranış skorları açısından ise her ne kadar cinsiyet ve eğitim türünün ortak bir etkisi görülme de gerçekleştirilen iki yönlü varyans analizi eğitim türüne göre yapılan inceleme neticesinde problem davranış skorlarında cinsiyet farklılaşması olduğunu göstermektedir. Kız öğrenciler aynı kaynaştırma türüne devam eden erkek öğrencilerden daha düşük problem davranış skoruna sahip bulunmuştur. Ayrıca kız öğrenciler kendi aralarında incelendiğinde de en düşük problem davranış skorunu kaynaştırma destek sınıfına devam edenler sahip olurken, en yüksek problem davranış skorunu özel eğitim sınıfına devam edenler almıştır. Erkek öğrenciler için durum incelendiğinde ise en düşük problem davranış skorunu özel eğitim sınıfına devam edenler almıştır.
- Akademik yeterlik skorları açısından da cinsiyet ve eğitimin aynı anda istatistiksel olarak ortak bir etkisi görülmezken problem davranış skorundan farklı olarak bu defa eğitim türünün bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir. Öğrencinin devam ettiği eğitim türü daha öncede belirtildiği gibi aldığı problem davranış skorlarını etkilemektedir.

Alt boyutların cinsiyete göre değerlendirilmesi sonucunda ise sadece işbirliği boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında %10 önem seviyesinde bir farklılık görülmektedir. Bir diğer ifade ile işbirliği açısından kız öğrenciler ve erkek öğrenciler birbirinden farklı bulunmuştur. Ancak diğer alt boyutlar açısından kız ve erkek öğrenciler homojen bir yapı sergilemektedirler.

Araştırma bulgularında, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında herhangi bir farklılık bulunmazken, kız öğrenciler aynı kaynaştırma türüne devam eden erkek öğrencilerden daha düşük problem davranış skoruna sahip bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, sosyal becerilere yönelik olarak yapılan araştırmalarda, kız çocuklarının daha fazla sosyal beceriye sahip oldukları belirtilmektedir (Gresham ve Elliot, 1990; Riggio, 1986;

Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin cinsiyet değişkenine göre, anlamlı fark olmasa da kızların sosyal beceri puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Karadağ'ın (2008) yaptığı araştırmada ise Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyal gelişim özellikleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; bireysel ve bireyler arası sosyal beceriler her iki grupta birbirine yakın oranda gerçekleştirilirken erkeklerin küçük bir farkla daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca aynı araştırmada bu araştırmaya paralel olarak erkeklerin problem davranış puanları anlamlı fark olmasa da kızların puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında yetersizliğe sahip öğrencilerin problem davranışlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Çifçi ve Cora-İnce, 2002; Sucuoğlu, 2003; Vostanis ve diğer., 1996).

Kaynaştırma öğrencilerinin; sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutlarının *öğrencilerin devam ettiği sınıf düzeyine göre* değerlendirilmesi neticesinde içselleştirilmiş davranışlar alt boyutunda ve akademik yeterlilik boyutunda devam edilen sınıfa göre anlamlı bir farklılık mevcuttur. Her iki boyutta özellikle 1-2. sınıflar ile 5-6. sınıflar arasında yer alan bu farklılık ayrıntılı olarak incelendiğinde içselleştirilmiş davranışlar açısından öğrenci eğitimine devam ettikçe bu davranış skoru düşmektedir. Yani öğrenci büyüdükçe içselleştirilmiş davranışı sergilemeyi bırakmaktadır. Akademik yeterlilik açısından sınıflar ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrenci büyüdükçe yani sınıfı arttıkça skoru artmaktadır yani akademik yeterlilik düzeyi beklendiği gibi yükselmektedir. Ancak Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan araştırmada tüm çalışma grubu, engelli olan ve olmayan öğrenciler için sınıf düzeyi arttıkça Sosyal Beceriler Ölçeği ve işbirliği alt ölçeklerinden alınan puanların arttığı ancak kaynaştırma öğrencilerinde böyle bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Benzer bir şekilde tüm grubun akademik yeterlilik puanları da sınıf düzeyine göre farklılaşmamıştır.

Kaynaştırma öğrencilerine ilişkin sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutları *öğretmenlerinin mezun olduğu bölümlere göre* değerlendirildiğinde öğrencilerin sosyal becerilerinin öğretmenlerinin mezun olduğu bölümlere göre değiştiği görülmektedir. Aynı zamanda sosyal davranışlar boyutunda

yer alan işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarında da öğretmenin mezun olduğu bölümün bir etkisi mevcuttur. Özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunlarının öğrencilerinde sosyal davranışlar boyutunun ve bu boyutta yer alan üç alt boyutun skorlarının diğer öğretmenlerden oldukça düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın beklenilenin aksi yönde çıkmasının sebebinin özel eğitim öğretmenin sosyal beceriler konusunda daha fazla bilgi sahibi olması ve formları bu çerçevede doldurması, diğer bölüm mezunu öğretmenlerin ise sınıfta hiçbir sorun çıkartmayan, pasif ancak sosyal becerileri yetersiz öğrencileri de olumlu şekilde değerlendiriyor olma ihtimallerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir diğer nedenin de özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunlarının, öğrencilerinin içlerinde zihinsel yetersizlikleri daha fazla olan öğrencilerinde bulunması; bunun da bu öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal beceri skorlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm öğrencilerin gerek problem davranışlarını gerekse akademik yeterliliklerini etkilememektedir. Yani öğretmen ister sınıf öğretmeni olsun ister özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunu olsun öğrenciler bu iki boyut açısından birbirleri ile benzer durumdadırlar. Biraz öncede bahsedildiği gibi öğretmenin aldığı lisans eğitimi öğrencinin sadece sosyal becerilerini etkilemektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin; sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutları *öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi düzeylerine göre* değerlendirildiğinde, öğretmenlerin aldıkları eğitim öğrencilerin sosyal davranışlar boyutu ile işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarında bir farklılığa neden olmaktadır. Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin öğrencileri, sadece hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğrencilerinden daha düşük bir skor ortalamasına sahip bulunmuştur. Öğretmenin mezun olduğu bölüme göre yapılan araştırma ile benzer sonuçların bulunduğu bu kısımda görülen odur ki öğretmenlerin lisans eğitimi alıyor olmasının öğrencinin sosyal davranışlarına katkısı olumsuz yöndedir.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliliklerini incelemişler ve sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yapılan araştırmalar öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleriyle/tutumlarıyla, özel eğitim/kaynaştırma eğitimi konusunda ki bilgi düzeylerinin doğrudan ilgili olduğunu bulmuştur (Orel ve diğer., 2004; Çulhaoğlu, 2009) . Poyraz Tüy (1999) ise yaptığı araştırmada kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleriyle çocukların bu davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Sonuçta, özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları arasında fark olduğu ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin olumsuz yönde etkilenmesinde çocukların dışsallaştırılmış problem davranışlarının etkisi olduğu görülmüştür. Bu araştırmada sonucun farklı çıkmasının temel sebeplerinin de öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre yapılan değerlendirme kısmında açıklanan nedenlerle aynı olduğu düşünülmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin; sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutları *öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre ve öğretmenlerinin cinsiyetine göre* değerlendirildiğinde, öğrencilerin sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik skorlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişime neden olmadığını görülmüştür.

Ancak Çulhaoğlu İ. (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin tutumları ile meslekteki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları ve kaynaştırma tecrübesi ile aralarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu görülmüştür.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Hem kaynaştırma sınıflarında hem de özel eğitim sınıflarında eğitim alan zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirilmeye yönelik programlar geliştirilebilir.
2. MEB ve üniversitelerin düzenleyeceği programlarla özel eğitim alanında çalışan eğitimciler sosyal becerilerin öğretiminin önemi konusunda ve öğretim yöntemlerini kullanabilme becerilerini kazanmaları için eğitilebilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Araştırma sonuçlarının genellenilebilirliğini artırmak için farklı okullarda ve daha büyük çalışma gruplarıyla benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi hala kaynaştırma eğitimi ve sosyal beceri öğretimi konularında lisans düzeyinde veya hizmet içi eğitim programlarında eğitim almamış öğretmenler bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve sosyal beceri öğretimi konularında ki bilgi düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar/programlar oluşturulabilir.
3. Kaynaştırma sınıf öğretmenlerine ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerine sosyal beceri öğretimi konusunda programları hazırlanıp uygulanabilir ve programların etkililiği karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA:

Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli Ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Cilt 2 (3) 64-74

Akçamete, G. (Ed.) (2009). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim* (İkinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akfırat, Ö. F. (2004). *Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 5(1) 9-22

Akkök, F. (1999a). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, (Öğretmen El Kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Akkök, F. (1999b). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Anne baba el kitabı)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Albayrak-Kaymak, D., Alpa-Bilbay, A. ve Çetin, F. (2003). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler: Grup Eğitimi*. (3.Baskı), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkinliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Avcioğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 37, Sayı 163

Aykara, A. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler Ve Okul Sosyal Hizmeti. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi*. Cilt 22 sayı 1

Aykır, T. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan Ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri Ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:18 No:2. 345-354

Bacanlı, H. (2008). *Sosyal Beceri Eğitimi* (Üçüncü Baskı). Ankara: Asal Yayınları.

Bağçeli, A. (1989). *Birlikte Ve Ayrı Eğitim Açısından Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların Sosyal Gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Cilt 2 (4) 35-45

Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel Eğitim Danışmanlığı Süreci Ve Bir Danışmanlık Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 4(1) 19-29

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (Altıncı Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık

Baysal, N. M. (1989). *Okul Öncesi Dönemdeki Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Entegrasyonunda Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi*.

Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulgren, J. A. and Carta, J. J. (1992). Examining The Instructional Contexts of Students with Learning Disabilities. 12/1992, Cilt 59, Yayın 3, p. 182

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç, E., (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi

Ceylan, R. ve Aral N. (2005). Entegre Eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. Cilt 6, Sayı2, (2005), 69-79

Civelek, A. (1992). *Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Bütünleştirmenin Etkileri*. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Ankara.

Chopra, R. (2008). *Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, September 3-6

Çayır, A. (2009). *Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelik, H. (2010). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kendi Kendini Yönetme Tekniği ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çifci, İ. ve Cora-İnce, N. (2002). *Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemlerinin Öğretmen Adayları Tarafından Belirlenmesi*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın no: 193.

Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi Ve İyileştirilmesi Çalışmaları*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çulhaoğlu-İmrak, H (2009). *Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çulhaoğlu-İmrak, H. , Sığırtaç , A. (2011). Kaynaştırma Uygulanan Okulöncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi*, Cilt 3 sayı 1

Darıca, N. (1992). *Özürlü Çocukların Eğitimlerinde Entegrasyonun Önemi*. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Ankara.

Davis, J., Elfenbein, J., Schum; R., & Bentler, R. (1986). Effects of Mild and Moderate Hearing Impairments on Language, Educational and Psychosocial Behavior of Children. *Journal of Speech And Hearing Disorders*, 51, 53-62.

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

Farmer, T W Pearl, R & Acker, RMV (1996). Expanding The Social Skills Deficit Framework a Developmental Synthesis Perspective, Classroom Social Networks, and Implı Cations For. *The Social Growth of Students with Disabilities The Journal of Special Education*, 30 (1), 212 256

Gordon, T. (1999). *E.Ö.E. Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Gresham, Frank M. (1997). Social Competence and Students with Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are, and Where We Should Go. *Education & Treatment of Children* , Vol. 20, Issue 3

Gresham, F. M. and Eliot, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues In Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 2, 167-181.

Guralnick, M.J., and Groom, J.M. (1988). Peer Interactions In Mainstreamed and Specialized Classrooms: A Comparative Analysis. *Exceptional Children*, 54(5), 415-425.

Güldü, B. (2011). *Sivas İli Örneği'nde Kaynaştırma Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Hardiman, S., Guerin, S., Fitzsimons, E. (2009). A Comparison of The Social Competence of Children with Moderate Intellectual Disability In Inclusive Versus Segregated School Settings. *Research in Developmental Disabilities*. Volume 30, Issue 2, Pages 397–407.

Hocaoğlu, A. ,Y. (2009). *Davranış Problemleri İle Anne-Babaların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kalaycı, Ş., (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kamen-Akkoyun, Ayşe (2007). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri (Batı Karadeniz Bölgesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kaner, S. (2000). Özel Eğitime Giriş Dersinin, Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engellilere Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-43.

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: J69-176

Karadağ, H. (2008). *Adana İlindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişim Özelliklerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Sayı: 5 (2) 1-13

Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1998). *Özel Eğitim Danışmanlığının Kaynaştırılmış Zihin Özürlü Öğrencilerin Akademik Gelişimleri Üzerindeki Etkileri*. Eskişehir:, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayınevi

Kumar, I., Singh, A. R., Akhtar, S. (2009). Social Development of Children with Mental Retardation. *Industrial Psychiatry Journal*. Vol 18, Issue 1.

Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Leffert, J. S., Siperstein, G. N., Millikan, E. (2000). Understanding Social Adaptation In Children with Mental Retardation: A Social-Cognitive Perspective. *Exceptional Children*, C. 66, S. 4, Ss. 530-45.

Macintosh, K., Dissanayake, C. (2006). Social Skills and Problem Behaviours İn School Aged Children with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal Autism Development Disorder*, 36: 1065–1076.

Margalit, M. (1993). Social Skills and Classroom Behavior Among Adolescents with Mild Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 97 (6), 685-691.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.

Metin, N. (2000). *Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Kaynaştırma Programlarına Yaklaşımı*. Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Genelge, 2008/60

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi*. Sayı, 5 (1) 23-33

Özbaba, N. (2000). *Okul Öncesi Eğitimcilerin ve ailelerinin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Yayınları.

Özkubat, U. (2010). *Görme Engelli, Zihinsel Engelli Ve Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli Ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sart, h. ,Ala, H. , Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F.K. (2004). *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? : Eğitimciye Öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Sazak, P. E. (2012). Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 11(1), 201-213

Sazak, P. E. , Çifci-Tekinarslan, İ. Ve Sucuoğlu, B. (2012). Özel Eğitim Öğretmenleri ile Annelerin Zihin Engelli Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Beklentilerinin Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 353-368,

Seven, S. (2008). Yedi-Sekiz Yas Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 18 (2), 151-174.

Sparling, E. (2002). Social Acceptance at Senior High School. *International Journal of Special Education*. Vol 17, No.1.

Sucuoğlu B. ve Çifci İ. (2003). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık

Sucuoğlu B. ve Özokçu O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 6, 41-57.

Sucuoğlu, B. (Ed.) , Kırcaali-İftar, G., Tekin-İftar, E., Kaner, S. Ve Bakkaloğlu, H. (2009). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu B. ve Kargın T. (2010). *İlköğretim’de Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık

Şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerin Belirlenmesi*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.

Şahin, A. (2010). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Tıraş, Z. (2000). *Ayrıştırma ve kaynaştırma eğitimindeki eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin uyum ve akademik beceri açısından karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uysal, A. (1999). *Zihinsel Engelli Ve Normal Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Eskişehir: 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri.

Ünsal, P. (2007). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Artırmak İçin Uygulanan İki Farklı Müdahale Yaklaşımının Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Varol, Ç. (2010). *İlköğretim Okullarındaki kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirmesi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2004). Türkiye'de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliği'ne Uyum Çabalarının Yansımaları. *Sosyal Bilimler Dergisi* 2003-2004

Wolfe, P. S. and Hall, T. E. (2003). Making Inclusion A Reality For Students With Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children*. 35, 56-61.

Yavuzer, H. (1992). *Çocuk Psikolojisi*. (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yüksel G. (1999). Sosyal Beceri eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 2(11),37-47.

Yüksel G. (2004). *Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

EKLER

EK-1: Araştırma İzin Belgesi

EK-2: Araştırma Değerlendirme Formu

EK-3: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

EK-4: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

EK-5: Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) Ölçeği

EK-1

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.29-044/ 30734
Konu : Kamil SÜLÜN'ün
Araştırma İzni

8 Mayıs 2011

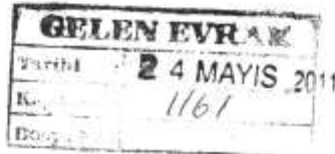
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 09/05/2011 tarih ve 992 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 16/05/2011 tarihli ve 30449 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim ABD Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kamil SÜLÜN'ün "İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı ile Özel Eğitim Sınıfında Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Ekli listedeki Bornova, Buca, Karabağlar, Konak ve Seferihisar ilçelerine bağlı ilköğretim okullarına devam eden kaynaştırma öğrencileri ve öğretmenlerine uygulaması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan sunu çalışmasının tamamlanmasından itibaren ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak çalışmanın iki örneğinin CD'ye aktararak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.



Zahide MUTLUKAN
Vali a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Okul Listesi (1 Sayfa)
- 4) Onaylı Veri Araçları (3 adet 5 sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4772128
Faks : (0 232) 4772152
E-Posta : argu35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Kamil SÜLÜN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ekli listedeki Bornova, Buca, Karabağlar, Konak ve Selçuk ilçelerine bağlı ilköğretim okullarına devam eden kaynaştırma öğrencileri ve öğretmenleri
Araştırmanın konusu	İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı ile Özel Eğitim Sınıfında Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı ile Özel Eğitim Sınıfında Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen), Kişisel Bilgi Formu (Öğrenci), Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu (SBDSS-ÖF) İlköğretim Düzeyi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 28/02/2007 tarihli ve 1084 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi. Yönergenin 5. maddesi gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, yönergenin 5. maddesinin f bendi olan "araştırma veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması eğitim öğretimi faaliyetini engellememesi için, ilk ve ikinci yarıyıl bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılır." bendi göz önünde bulundurularak 2010-2011 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, ses kayıt cihazı vb. araçlar kullanılacak ise okul idaresi, ders öğretmeni ve öğrenci velilerinden izin alınması koşulu ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:


 05/05/2011
 Komisyon Başkanı
 Zahide MUTLUKAN
 İl Millî Eğitim Müdürü

KOMİSYON


 Üye
 Dr. Sevtap YAZAR
 Öğretmen


 Üye
 Elif GÜLBAYAZ
 Öğretmen

EK-3

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu anket formu ile, zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan formdaki maddelere vereceğiniz samimi cevaplar çalışmamıza önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca vereceğiniz bilgiler sadece araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılacak ve kesinlikle gizli kalacaktır.

Lütfen aşağıdaki anket sorularını okuyup size uygun olan seçeneği samimiyetle ve eksiksiz bir biçimde işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Kamil SÜLÜN
D.Ü. Yüksek Lisans

Öğrencisi

Özel Eğitim Öğretmeni

Kişisel Bilgiler

1. Görev Yaptığınız Okulunuzun
Adı:.....
.....
.....

2. Cinsiyetiniz:
.....

3. Mezun Olduğunuz Bölüm:
a.) Sınıf Öğretmenliği
b.) Özel Eğitim/Zihin Engelliler Öğretmenliği
c.) Diğer (Lütfen
Belirtiniz):.....

4. Kaynaştırma Eğitimi Konusunda;
a.) Lisans Eğitimim Sürecinde Bilgi Aldım.
b.) Hizmet İçi Eğitim Aldım.
c.) Hiçbir Eğitim Almadım.

5. Meslekteki çalışma süreniz;
a.) 1-4 yıl b.) 5-9 yıl c.) 10-14 yıl d.) 15 ve
üstü

EK-4

**ÖĞRENCİ
KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Öğrencinizin
Yaşı:.....
2. Öğrencinizin
Cinsiyeti:.....
3. Öğrencinizin
Sınıfı:.....
4. Öğrenciniz Hangi Özel Eğitim Uygulamasına Devam Ediyor?
 - a.) Kaynaştırma Sınıfı
 - b.) Kaynaştırma Sınıfı Ve Destek Eğitim Odası
 - c.) Özel Eğitim Sınıfı
 - d.) Özel Eğitim Sınıfı ve Kaynaştırma Sınıfı
5. Öğrencinizin Resmi Okul Dışında Devam Ettiği Bir Özel Eğitim Kurumu Var mı?
 - a.) Evet
 - b.) Hayır
6. Öğrencinizin Zihinsel Yetersizliğinin Derecesi:
 - a.) Hafif
 - b.) Orta
 - c.) Ağır
7. Öğrencinizin İkinci Bir Engeli Var mı? (Lütfen Belirtiniz):.....

EK-5

SOSYAL BECERİ DERECELENDİRME SİSTEMİ-ÖĞRETMEN FORMU (SBDS-ÖF) İLKÖĞRETİM DÜZEYİ

Yönerge: Bu anket, bir öğrencinin belli sosyal becerileri hangi sıklıkta sergilediğini ölçmek için hazırlanmıştır. Formu doldururken problem davranışların ve akademik başarının da derecelendirilmesi gerekmektedir.

1.-48. maddeler: Her bir maddeyi okuyunuz ve bu öğrencinin son bir ay ya da son iki ay boyunca sergilediği davranışları düşününüz. Öğrencinin tanımlanan her davranış hangi sıklıkta yaptığına karar veriniz.

Eğer öğrenci bir davranışı; Asla/hiç yapmıyorsa: sıfır'ı (0),
Bazen yapıyorsa: bir'i (1),
Çok sık yapıyorsa: iki'yi (2) daire içine
alınız.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bazı durumlarda öğrencinin bir davranıştaki performansını gözleyememiş olabilirsiniz. Öğrencinin bu davranıştaki olası performansını tahmin etmeye çalışınız.

Sosyal Beceriler	Ne kadar sıklıkta?		
	Asla/Hiç	Bazen	Çok Sık
1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2
2. Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	0	1	2
3. Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	0	1	2
4. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	0	1	2
5. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	0	1	2
6. Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	0	1	2
7. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	0	1	2
8. Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	0	1	2
9. Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	0	1	2
10. Kolayca arkadaş edinir.	0	1	2
11. Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	0	1	2
12. Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2
13. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	0	1	2
14. Yaşıtlarıyla konuşma başlatır.	0	1	2
15. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	0	1	2
16. Okul ödevlerini doğru yapar.	0	1	2
17. Kendisine haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	0	1	2

18. Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder.	0	1	2
19. Akranlarına iltifat eder.	0	1	2
20. Yönergelerinize uyar.	0	1	2
21. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır.	0	1	2
22. Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	0	1	2
23. Devam eden bir etkinliğe ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	0	1	2
24. Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman, uygun tepki verir.	0	1	2
25. Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.	0	1	2
26. Çalışma sırasını hatırlatmaksızın temiz ve düzenli tutar.	0	1	2
27. Dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder.	0	1	2
28. Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	0	1	2
29. Yabancılarla/farklı kişilerle iyi geçinir.	0	1	2
Problem Davranışlar	Ne kadar sıklıkta?		
	Asla/Hiç	Bazen	Çok Sık
31. Diğerleriyle kavga eder.	0	1	2
32. Kendisine güveni azdır.	0	1	2
33. Diğerlerini tehdit eder.	0	1	2
34. Yalnız görünür.	0	1	2
35. Kolayca dikkati dağılır.	0	1	2
36. Diğerlerinin sözlerini keser.	0	1	2
37. Devam eden bir etkinliği bozar.	0	1	2
38. Bir çocuk grubuyla beraber olmaktan kaygı duyar.	0	1	2
39. Kolayca utanır.	0	1	2
40. Kendisine söylenenleri dinlemez.	0	1	2
41. Diğerleriyle tartışır.	0	1	2
42. Düzeltildiğinde yetişkine karşılık verir.	0	1	2
43. Kolay sinirlenir.	0	1	2
44. Öfke nöbetleri vardır.	0	1	2
45. Yalnız olmayı sever.	0	1	2
46. Üzgün ya da depresif davranır.	0	1	2
47. Düşüncesizce davranır.	0	1	2
48. Yerinde duramaz ya da aşırı hareketlidir.	0	1	2

48.-56. maddeler: Öğrencinin sınıfınızda gözlediğiniz akademik ya da öğrenme davranışları hakkında karar vermenizi gerektirmektedir. Öğrencinizi aynı sınıfta olan diğer öğrencilerle karşılaştırınız. Tüm maddeleri 1'den 5'e kadar derecelendirerek değerlendiriniz. Kararınızı en iyi gösteren rakamı daire içine alınız. 1 rakamı, çocuğu sınıfın en alt %10'una yerleştiren en düşük ya da en az performansı, 5 rakamı ise çocuğu sınıfın en üst %10'una yerleştiren en üst ya da en uygun performansı gösterir.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bazı durumlarda öğrencinin performansını gözleyememiş olabilirsiniz. Öğrencinin bu davranıştaki olası performansını tahmin etmeye çalışınız.

Akademik Yeterlilik	En Düşük %10	Sonraki En Düşük %20	Orta %40	Sonraki En Yüksek %20	En Yüksek %10
49. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun toplam akademik performansı:	1	2	3	4	5
50. Diğer çocuklara göre bu çocuğun okumada durumu nasıldır?	1	2	3	4	5
51. Diğer çocuklara göre bu çocuğun matematikte durumu nasıldır?	1	2	3	4	5
52. Sınıf düzeyi beklentilerine göre, bu çocuğun okuma becerileri:	1	2	3	4	5
53. Sınıf düzeyi beklentilerine göre, bu çocuğun matematik becerileri:	1	2	3	4	5
54. Akademik başarı için bu çocuğun genel motivasyonu:	1	2	3	4	5
55. Akademik başarı için bu çocuğun aileden aldığı destek:	1	2	3	4	5
56. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun zihinsel işlevleri:	1	2	3	4	5
57. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun genel sınıf davranışı:	1	2	3	4	5

Teşekkür ederim

Kamil SÜLÜN