

**T.C**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**  
**DOKTORA TEZİ**

**OTİZM TANILI KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN**  
**BULUNDUĞU SINIFLARDA AKRAN İLİŞKİLERİNİN**  
**GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EĞİTİM**  
**PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**Semra ÖZTÜRK ÖZGÖNENEL**

**İZMİR**

**2012**

**T.C**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**  
**DOKTORA TEZİ**

**OTİZM TANILI KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN**  
**BULUNDUĞU SINIFLARDA AKRAN İLİŞKİLERİNİN**  
**GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EĞİTİM**  
**PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**Semra ÖZTÜRK ÖZGÖNENEL**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ**

**İZMİR**  
**2012**

## **YEMİN METNİ**

Doktora tezi olarak sunduğum ‘Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduđu Sınıflarda Akran İlişkilerinin Geliřtirilmesine Yönelik Bir eğitim Programının Etkililiđinin İncelenmesi’ adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden olduğuunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğuunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Semra Öztürk Özgönel

..../..../2012

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....  
.....Anabilim dalı  
.....Bilim Dalında  
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....

Üye:.....

Üye:.....

Üye:.....

Üye:.....

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2012

**Prof. Dr. İbrahim ATALAY**  
**Enstitü Müdürü**

## TEŞEKKÜRLER

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları olmuştur.

Her şeyden önce doğallıkları, içtenlikleri, koşulsuz sevgileriyle her zaman yüzümüzde tebessüme sebep olan tüm özel gereksinimli öğrencilere, beni bu alanda çalışmaya ve bu tezi hazırlamaya motive ettikleri için sonsuz teşekkürler.

Araştırmanın her aşamasında bana sabırla destek olan, beni motive eden ve cesaretlendiren çok değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Alev Girli'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütülmesinde değerli fikirleri ile bana destek olan, yol gösteren değerli tez izleme komitesi üyeleri Yrd. Doç. Dr. Zekavet Kabasakal ve Doç. Dr. Mert Teközel'e, çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamın uygulama aşamasında değerli yardımları ve işbirlikleriyle çalışmaya destek olan okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Tezin yazım aşamalarında benden teknik desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Nuri Aydın'a, manevi desteğini her zaman arkamda hissettiğim sevgili eşime ve biricik kızım Eylül'e çok teşekkür ediyorum.

İdaresinden sorumlu olduğum iş yerimdeki mesai arkadaşlarıma en sıkışık günlerimde dahi her şeyin yolunda gitmesini sağladıkları için, özellikle yazım ve çoğaltım aşamalarındaki yardımları için Asuman Uyan'a, sevgili arkadaşım Nuray Candan'a ve adını tek tek sayamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Tezin her aşamasında benden zamanını, desteğini, emeğini esirgemeyen en umutsuz olduğum zamanlarda bile beni cesaretlendiren çok sevgili arkadaşım ve meslektaşım Psk. Dr. Selin Atasoy'a teşekkürü bir borç bilirim.

**Semra ÖZTÜRK ÖZGÖNENEL**

**Temmuz, 2012**

## İÇİNDEKİLER

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| YEMİN METNİ.....                  |     |
| DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ..... |     |
| TEŞEKKÜR.....                     | i   |
| İÇİNDEKİLER.....                  |     |
| TABLO LİSTESİ.....                | ii  |
| ŞEKİL LİSTESİ.....                | iii |
| ÖZET.....                         | iv  |
| ABSTRACT.....                     | vi  |

## BÖLÜM I

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| GİRİŞ .....                   | 1  |
| 1.1. Problem Durumu.....      | 2  |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ..... | 6  |
| 1.3. Araştırmanın Önemi ..... | 6  |
| 1.4. Problem.....             | 8  |
| 1.5. Denenceler.....          | 8  |
| 1.6. Sayıtlar .....           | 9  |
| 1.7. Sınırlılıklar.....       | 9  |
| 1.8.Tanımlar.....             | 10 |

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Otizm ve Tanısal Özellikleri.....                    | 11 |
| 2.2. Otizmlı Çocukların Özellikleri.....                  | 14 |
| 2.2.1. Sosyal Etkileşim.....                              | 14 |
| 2.2.2.Sözel ve Sözel olmayan İletişim.....                | 14 |
| 2.2.3. Hayal Gücü ve Yaratıcılık.....                     | 16 |
| 2.2.4. Otizmde Özel Beceriler.....                        | 17 |
| 2.2.5. Problem Davranışlar ve Tekrarlayan Hareketler..... | 17 |

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.6. Duyusal Özellikler.....                                          | 18 |
| 2.2.7. Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Özellikleri.....                     | 21 |
| 2.3. Otizmde Tedavi.....                                                | 24 |
| 2.4. Kaynaştırma.....                                                   | 25 |
| 2.4.1. Kaynaştırmayla İlgili Tanımlar ve Tarihçe.....                   | 25 |
| 2.4.2. Kaynaştırma Uygulamasının Yararları.....                         | 29 |
| 2.4.3. Kaynaştırma Uygulamasının Başarısını Etkileyen Faktörler.....    | 30 |
| 2.4.4 Kaynaştırma Süreciyle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar ..... | 33 |
| 2.4.5. Kaynaştırma Süreciyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar..... | 39 |
| 2.5. Sosyal kabul ve Sosyal kabulle İlgili Çalışmalar.....              | 41 |
| 2.5.1. Sosyal Kabul İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....     | 42 |
| 2.5.2. Sosyal Kabul İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....      | 50 |

### **BÖLÜM III**

|                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>YÖNTEM .....</b>                                               | <b>56</b> |
| 3.1. Araştırma Deseni.....                                        | 56        |
| 3.2. Çalışma Grubu .....                                          | 57        |
| 3.3. Değişkenler.....                                             | 58        |
| 3.3.1.Bağımsız Değişkenler.....                                   | 58        |
| 3.3.1.1..Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Pilot Uygulama..... | 58        |
| 3.3.2.Bağımlı Değişkenler.....                                    | 61        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                  | 61        |
| 3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu.....                                   | 61        |
| 3.3.2. Öğretmen Görüşme ve Gözlem Formu.....                      | 62        |
| 3.3.3. Sosyometri.....                                            | 63        |
| 3.3.4. Walker-McConnel Sosyal Yeterlilik ve Okul Uyum Ölçeği..... | 65        |
| 3.3.5.Sosyal Kabul Ölçeği.....                                    | 68        |
| 3.4. Veri Toplama Süreci.....                                     | 70        |
| 3.5. Veri Çözümleme Teknikleri.....                               | 72        |

## **BÖLÜM IV**

|                                |           |
|--------------------------------|-----------|
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b> | <b>74</b> |
|--------------------------------|-----------|

## **BÖLÜM V**

|                                          |           |
|------------------------------------------|-----------|
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b> | <b>98</b> |
|------------------------------------------|-----------|

|                      |            |
|----------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA.....</b> | <b>108</b> |
|----------------------|------------|

### **EKLER**

|                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| EK-1 Öğrenci Bilgi Formu.....                                     | 123 |
| EK-2 Öğretmen Gözlem Formu.....                                   | 124 |
| EK-3 Öğretmen ve Kaynaştırma Öğrencisi Bilgi Formu.....           | 125 |
| EK-4 Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği..... | 128 |
| EK-5 Sosyal kabul ölçeği.....                                     | 131 |
| EK-6 Sosyometri.....                                              | 135 |
| EK-7 Eğitim programı.....                                         | 137 |



## TABLO LİSTESİ

**Tablo 1.** Sosyal Kabul Düzeylerindeki Değişmeyi Yordayan Faktörler

**Tablo 2.** Otizmlili Öğrenci D1'in (Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğ. Okulu) Sosyometri Puanları

**Tablo 3.** Otizmlili Öğrenci D2'in (Vali Kutlu Aktaş İlköğ. Okulu) Sosyometri Puanları

**Tablo 4.** Otizmlili Öğrenci K1'in (Cemil Akyüz İlköğretim Okulu) Sosyometri Puanları

**Tablo 5.** Otizmlili Öğrenci K2'in (Öğretmen Kenan Gamsız İlköğretim Okulu) Sosyometri Puanları

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Wallker-Mc Connel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test ve Son-Test Toplam Puanları

**Tablo 7.** Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Wallker-Mc Connel Sosyal Yeterlik Ve Okula Uyum Ölçeğinin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Alt Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test ve Son-Test Toplam Puanları

**Tablo 8.** Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Wallker-Mc Connel Sosyal Yeterlik Ve Okula Uyum Ölçeğinin Akran Tercihli Sosyal Davranış Alt Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test Ve Son-Test Toplam Puanları

**Tablo 9.** Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Wallker-Mc Connel Sosyal Yeterlik Ve Okula Uyum Ölçeğinin Okula Uyum Alt Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test ve Son-Test Toplam Puanları

## ŞEKİL LİSTESİ

**Şekil 1.** Yarı Deneyssel Desen.

**Şekil 2.** Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Ve Son-Testte Aldıkları Sosyal Kabul Puanları

**Şekil 3.** Deney Grubunda Yer Alan Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu'na Devam Eden Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeyleri İle Aynı Okuldaki Otizmli Öğrencinin (D1) Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Puanları

**Şekil 4.** Deney Grubunda Yer Alan Vali Kutlu Aktaş İlköğretim Okulu'na Devam Eden Öğrencinin (D2) Sosyal Kabul Düzeyleri İle Aynı Okuldaki Otizmli Öğrencinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Puanları

**Şekil 5.** Kontrol Grubunda Yer Alan Cemil Akyüz İlköğretim Okulu'na Devam Eden Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeyleri İle Aynı Okuldaki Otizmli Öğrencinin (K1) Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Puanları

**Şekil 6.** Kontrol Grubunda Yer Alan Kenan Gamsız İlköğretim Okulu'na Devam Eden Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeyleri İle Aynı Okuldaki Otizmli Öğrencinin (K2) Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Puanları

## ÖZET

### **OTİZM TANILI KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN BULUNDUGU SINIFLARDA AKRAN İLİŞKİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında birinci kademede eğitim alan otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla ilişkilerini, okula uyumlarını ve sosyal kabullerini artırmak amacıyla geliştirilmiş olan bir eğitim programının etkililiği incelenmiştir.

Araştırma, İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada temel araştırma deseni olarak “ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini “eğitim programı”, bağımlı değişkenlerini akranların sosyal kabulleri, okula uyumları, öğretmen ve akran merkezli sosyal davranışları oluşturmaktadır.

Araştırma verileri nicel ve nitel teknikler kullanılarak toplanmıştır. Bu verilerin toplanmasında; öğrencilerin sosyal yeterliliklerini ve okula uyumlarını belirlemek amacıyla “Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabullerini değerlendirmek üzere de “Sosyometri” ve ‘Sosyal Kabul Ölçeği’, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlık ilişkileri konusundaki görüşlerini belirlemek için “Öğretmen Görüşme Formu” ve demografik verilerin toplanması için ‘Kişisel Bilgi Formu’, kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS paket programıyla değerlendirilmiştir. Nitel verilerin ise tümevarım analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Sosyal kabulü artırmaya yönelik olarak geliştirilen; toplam on bir etkinlikten oluşan eğitim programı, deney gruplarına uygulanmadan önce seçilen bir pilot okulda uygulanmış uygulama sonuçlarına göre program revize edilerek gerekli

düzenlemeler yapılmıştır. Yeniden düzenlenmiş bu program deney gurubu olan iki sınıfta uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, akran ilişkilerini geliştirmek üzere hazırlanmış olan eğitim programının, akranların sosyal kabulleri ve otizmli öğrencilerin sosyal yeterlilik ve okula uyum davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ileri araştırmalar ve uygulamalar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma, sosyal kabul, otizm, sosyometri, okula uyum

## **ABSTRACT**

### **THE EXAMINATION OF AN EDUCATION PROGRAM TO IMPROVE PEER RELATIONSHIPS OF THE AUTISTIC CHILDREN INTEGRATED IN CLASSROOMS**

The aim of this study is to examine the effectiveness of an education program in order to increase the social acceptance, adaptation and peer relationships of autistic children integrated in first degree classrooms.

The study was executed in five schools of MEB of Turkish government in Izmir, in the year of 2011. The independent variable of the study was the “education program” and the independent variables were “social acceptance of peers, their adaptational process through schooling and the social behaviors based on teachers and peers. The sample was given pre tests and post tests. The data were collected by the quantitative and qualitative methods.

During the collection of the data, to determine the students social acceptance and school adaptation “Walker-McConnell Social Competence and School Adaptation Scale”, to determine the social acceptance of integrated students “Sociogram” and “Social Acceptance Scale”, to determine the teachers observations among the integrated students relationships with their peers “Teachers Form” and to collect the demographical data, “Personal Information Form” were used.

Education program is consisted of 11 activities to make the social acceptance to increase and came through in 13 course hours in two classrooms which are assigned as experiment group. This program was applied first of all as a pilot study in another school chosen by the researcher and in the light of the feedbacks it was revised and enriched by the researcher. The education program hasn't been given to the control group.

The data obtained from the study showed that, the educational program which designed to develop the peer relationships was effective on the peer acceptance and the social sufficiency of the students with autism, helping them to adjust themselves to the school by showing corresponding behaviours. In accordance with the data derived from the study, further investigations and applications were also suggested.

**Key Words:** Mainstreaming, Autism, social acceptance, sociometry, adjustment level.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünya düzeni ile birlikte, içinde yaşadığımız yüzyılda eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin artan bir inanışla benimsendiği göze çarpmaktadır. Bu inanış, toplumun her kesiminde yer alan bireylerin bireysel farklılıkları gözetilerek eğitim almaları gereğini doğurmuştur. Günlük yaşam içerisinde kişiler arasında pek çok bireysel farklılık gözlenmektedir. Kişiler arası farklılıklar, fiziksel özellikler, kişisel yetenekler, ilgiler, önem verilen yaşam değerleri olarak sıralanabilir. Bu farklılıklar bireyin çevresindeki kişiler tarafından kolaylıkla kabul görebilir. Kişiler arasında kolaylıkla kabul gören bireysel farklılıkların yanı sıra, bireyler arasında günlük ve toplumsal yaşamın bir parçası olan temel becerilerin ve kişisel sorumlulukların yerine getirilmesine engel olan bireysel farklılıklar da bulunabilmektedir. Bu farklılıklar özellikle gruptan benzer tepkilerin beklendiği, okul gibi ortamlarda bireyin çevresindeki kişiler tarafından kolaylıkla kabul görmeyebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Ülkemizde de demokratik anlayışın gelişmesiyle birlikte, özel gereksinimi olan bireylerin de toplumda diğer bireylerle eşit haklara sahip oldukları ve temel haklardan yoksun edilemeyecekleri görüşü yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Eripek, 1992). Eğitim sistemi içerisinde normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra pek çok bakımdan farklılıklara sahip bireyler de bulunmaktadır. Normal eğitim ortamlarından yararlanamayacak kadar yetersizlikten etkilenen özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamlarında farklı eğitsel düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar en fazla kısıtlayıcı olan ayrı eğitim ortamlarından en az kısıtlayıcı olan birlikte eğitim ortamlarına doğru bir hiyerarşi göstermektedir. Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir üyesi olarak yasayabilmeleri için normal gelişim gösteren bireyler gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları gereklidir. Değişen okul politikaları ve

yasalarla en az kısıtlayıcı ortamın desteklenmesi ve özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim görmeleri, diğer bir deyişle kaynaştırılmaları fikri kabul edilmektedir.

Özel gereksinimi olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların aynı ortamlarda bulunmaları günümüz özel eğitimin temel amacıdır. Aynı eğitim ortamında bulunan normal ve engelli çocukların bu düzenlemeden kazanabilecekleri pek çok şey vardır. Her şeyden önce normal gelişim gösteren çocuklar, engelli çocukları daha yakından tanıma ve onlarla ilgili önyargılarını değiştirme fırsatı bulurlar. Aynı zamanda bu fırsat çocukların insanlar arasında farklılıkların olabileceğine dair anlayışlarını geliştirebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s.57-60). Yapılan çalışmalarda; normal gelişim gösteren ve engelli bireylerin birbirleri ile etkileşimleri sonucunda çocukların iletişim ve sosyal becerilerinin daha etkili biçimde geliştiği, engelli çocuklarla etkileşim sonucunda normal gelişim gösteren çocukların kendilerine olan saygılarının da arttığı gözlenmiştir (Donaldson, Peck & Pezzoli, 1990; Peck, Carlson & Helmstetter, 1992; Staub, Peck, Gallucci, & Schwartz, 2000).

### **1.1. Problem Durumu**

Engelli bireyler için toplumsal yaşama katılımın ilk adımı olarak kabul edilen kaynaştırma eğitimi yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin genel eğitim sınıflarında değişik zamanlı olarak akranlarıyla bir arada öğrenimini sürdürmesi için özel olarak yetiştirilmiş personel ile özel eğitim ve destek hizmetler sağlanarak yapılan düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Lewis & Doorlag, 1999; Özyürek, 1990; Özyürek, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Salend, 1998; Şafak, 2005; Timuçin, 2008;). Ancak ülkemizde, kaynaştırma uygulamaları adı altında hiçbir özel eğitim önlemi almadan, düzenleme yapmadan ve programın öğelerinde uyarlamaya gitmeden yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler genel eğitim sınıfına yerleştirilebilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Özyürek, 2009; Özyürek, 1983).

Oysa ki başarılı bir kaynaştırma programı duygusal, akademik, fiziksel düzeyde her iki taraf için de uygun düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir.



Kaynaştırma eğitimiyle ilgili araştırmalar, kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından sosyal kabulünü arttırmak amacıyla özel gereksinimli öğrencilerin hem akademik becerilerinin hem sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini, aynı zamanda yalnızca özel gereksinimli öğrencilerle yapılacak çalışmaların sosyal kabul için yeterli olmadığını, kaynaştırma öğrencisinin sınıf arkadaşlarının empati becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini de vurgulanmaktadır (Batu, Kırcalı-İftar, 2006). Diğer bir deyişle, kaynaştırma normal gelişim gösteren çocukların gereksinimlerini de karşılayabilen onların kapasitelerini de kullanabilecekleri fırsatlar yaratan uygulamaları da içermelidir. Gerekli koşullar yerine getirildiğinde kaynaştırma hem özel gereksinimli öğrenciler hem de kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar için sosyal ve akademik anlamda pek çok fayda sağlamaktadır. Bu tür müdahale programları engelli olmayan öğrencilerin farklılıklara hoşgörü gösterebilen, diğer insanlara duyarlı davranabilen, empati becerileri gelişmiş bireyler olmaları yönünde kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Avcıoğlu, 2005; Batu, Kırcalı-İftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Yapılan bazı çalışmalarda, gerekli düzenlemeler yapıldığında kaynaştırma eğitiminin temel hedeflerinden biri olan, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları ile etkileşime girmeleri, sosyal becerilerinin artması ve akranların kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabullerinin artması yönündeki beklentilerin gerçekleştiği görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma programlarının sosyal olarak yetersiz olan çocuklara olumlu model sağladığı ve böylelikle çocukların bulundukları ortama sosyal uyumlarını sağlayan davranışları kazandıkları, bunun da arkadaşları tarafından kabul edilme düzeyini arttırdığı belirtilmektedir (Batu, Kırcalı-İftar, 2006).

Normal gelişim gösteren akranların model olmaları, engelli çocukların daha iyi öğrenmelerine ve öğrendiklerini pekiştirmelerine fırsat sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuğun ailesinden uzaklaşıp diğer bireylerle ve akranlarıyla ilişki kurması, çocuğa bağımsızlık duygusu aşılamakta, yeni uyarı kaynakları ve yeni davranış örnekleri sağlayarak dünyasını zenginleştirmekte, benlik kavramının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Disalvo & Oswalt, 2002; Küçüker ve Kanık -

Richter, 1994; Leaf, Taubman, Bloomfield, Palos, L. Leaf, McEachin & Oppenheim, 2009; Staub & Hunt, 1993; Akt. Akçamete, 1999; Vasta et al., 1992).

Metin ve Çakmak-Güleç (1998), kaynaştırma programlarının daha çok normal gelişim gösteren çocuklara ve öğretmene; farklı bireylere karşı duyarlılık geliştirme, özel gereksinimli çocuğa ise sosyalleşme fırsatı sağladığını belirtmektedir. Yine kaynaştırma ile ilgili alan yazında normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukların uygun olmayan davranışlarını “onaylamayarak” ortadan kalkmasına yardımcı oldukları, aynı zamanda özel gereksinimli çocuğa sosyalleşmesini sağlayabilecek davranış repertuarına uygun davranışlarla model olma ve olumlu davranışları pekiştirerek- sahip olmasına katkıda bulunabilecekleri belirtilmektedir. Normal çocuğa en önemli katkısının ise; bu ortamlarda deneyim sahibi olan çocukların daha sonraki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri engelli ya da farklı yapıdaki kişilerle iletişim kurabilme, uygun davranış ve tutum gösterebilme konusunda beceri kazanmaları olduğu belirtilmektedir (Leaf et al., 2009)

Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumları ve sosyal kabulü olumlu yönde geliştirmek üzere planlı etkinlikler yapılmadığı takdirde kaynaştırma uygulamalarının sınıftaki diğer çocukların kabul düzeylerini arttırmadığını, varolan olumsuz tutumlarını da güçlendirebildiğini göstermektedir (Siperstein & Bak, 1985 akt. Aktaş ve Küçüker, 2002; Westwood, 1997 akt. Sucoğlu ve Kargın, 2006). Özellikle ilköğretim çağındaki kaynaştırma öğrencilerinin oyun arkadaşı olarak tercih edilmediklerine, reddedildiklerine, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde olumsuz etkiye yol açabilen düşük bir statüde algılandıklarına ilişkin pek çok araştırma bulgusunun rapor edildiği de gözlemlenmiştir (Akt. Aktaş ve Küçüker, 2002). Reid & Button (1995) tarafından yapılan çalışmada, yetersizliği olan çocuklarla eşleşen öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı olumsuz tutumlarının sosyal redde dönüştüğü, bu çocukların okulda sosyal izolasyon ve haksızlıkla karşılaştıkları belirlenmiştir. Oysa ki kaynaştırma eğitiminin temel hedeflerinden biri, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları ile etkileşime girmeleri bunun için de sosyal becerilerinin ve

akranların kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabullerinin artmasıdır (Kennedy, Cushing & Ikonen, 1997; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Araştırmalar normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarının değiştirilmesinde, sosyal kabulün ve etkileşimin artırılmasında bilgilendirme, canlandırma ve kendini özel gereksinimli bireylerin yerine koyarak yaşantı sağlama gibi çalışmaların etkili olduğunu göstermektedir (Aktaş ve Küçükler, 2002; Civelek, 1990; Çiftçi, 1997; Şahbaz, 2007; Tekin, 1994) .

Günümüzde artan biçimde kaynaştırma sürecine dahil olan yüksek fonksiyonlu otizmlili ve Asperger sendromlu çocukların karakteristik özellikleri içinde de temel sorun sosyal etkileşim yetersizliği olarak kabul edilmektedir (APA, 2000). Bu çocukların, özellikle yaşlılarla ilişki kurmaktan hoşlanmama veya iletişim kurma yetersizliği gibi otizmden kaynaklanan sosyal etkileşim özellikleri, akran ilişkilerinde yetersizliğe neden olmaktadır. Diğer yandan, yaşlılarıyla iletişim kurduklarında onların yaptıklarıyla ilgilenmeme, hoşlandıklarını paylaşmama, sosyal mesafeyi ayarlayamama, yeterince göz teması kuramama, yüz ifadelerini, jestleri ve vücut duruşunu uygun kullanamama gibi özellikleri de yaşlılarıyla olan ilişkilerinde başarısızlık göstermelerine neden olmaktadır (Attwood, 2000). Bu nedenle, kaynaştırma sürecinde eğitimin her kademesinde sosyal oyun, grup iletişimi ve birlikte çalışma gibi sosyal beceriler, bu gruptaki çocuklar için temel problemlerden birisi olarak görülmektedir (Baker, 2003).

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine ve otizm dışındaki diğer özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul süreçlerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Kaynaştırma sürecinde artarak yer alan otizm tanılı öğrencilerin sorunlarına ve sosyal kabule ilişkin yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Özellikle soyut düşünme becerilerinin gelişip arkadaşlık ilişkilerinin daha karmaşık hale gelmeye başladığı dördüncü ve daha üst sınıflarda, otizm tanılı çocukların sosyal kabulleriyle ilgili araştırmalara gereksinim olduğu gözlemlenmektedir. Kaynaştırma uygulamaları sürecinde de, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabullerinin gelişmesini sağlamak amacıyla yapılandırılmış eğitim programlarına da gereksinim olduğu eğitimciler tarafından belirtilmektedir.

Yukarıda atıfta bulunulan araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi kaynaştırma öğrencisinin okula uyum ve sosyal kabulünü sağlamada bilgilendirici hazırlık çalışmalarının tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Bu çalışmaların eğitim sürecinin bir parçası olarak her sınıf düzeyinde devam etmesi, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulünün gelişmesi amacıyla hazırlanmış etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Araştırma konusu bu gereksinimden hareketle belirlenmiştir.

### **1.2.Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı ilköğretim okullarında birinci kademedeki eğitim alan otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla ilişkilerini ve sosyal kabullerini artırmak amacıyla geliştirilmiş olan eğitim programının, akranların sosyal kabulleri, otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin okula uyumları, akran ve öğretmen merkezli sosyal davranışları üzerindeki etkililiğini incelemektir.

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Ülkemizde ilgili alan yazın tarandığında, son yıllarda kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri, sosyal becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal kabulleri ile ilgili çalışmalarda artış olduğu (Alptekin, 2010; Arslan, 2010; Avcıoğlu, 2001; Çiftçi, 2001; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Şahbaz, 2004; Yaşaran, 2009) ancak bu çalışmaların nicelik olarak henüz yeterli sayıda olmadığı ve daha çok otizmliler dışındaki özel gereksinimi olan grupları konu edindiği gözlemlenmektedir. Özellikle sınıfında otizmlili kaynaştırma öğrencisi olan akranlara yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Uçar, 2008).

İlköğretime devam edebilecek düzeydeki otizmlili öğrenciler, kaynaştırma için uygun koşullar sağlandığında ve yaşlıları tarafından kabul gördüklerinde kaynaştırma uygulamasından en fazla yarar sağlayabilecek gruplardan birisidir. Buna karşın özellikle sözel olmayan iletişimde, iletişime karşılık vermede, diğerlerinin niyetlerini öngörebilmede, sosyal problemleri çözmede, fikrin özünü anlamada, kendi düşünce ve duygularını tanıma gibi sosyal alana ilişkin yetersizliklerinin yaşlıları ile sosyal ilişkilerinin bozulmasına neden olduğu belirtilmektedir (Myles, 2003). Kaynaştırma eğitimine devam eden otizmlili öğrencilerin bu yetersizlikleri nedeniyle, arkadaşları

tarafından dışlanma, yalnız kalma riskleri olduğu belirtilmektedir (Bauminger, Shulman & Agam, 2003).

Otizmin doğasından kaynaklanan arkadaşlık ilişkisi geliştirme konusundaki isteksizlik, sosyal etkileşime uygun karşılık verememe, sosyal ifadeleri çok iyi anlayamama, ilgileri ve başarıyı paylaşmada yetersiz kalma gibi özelliklerin, bu gruptaki çocukların okuldaki akranlarıyla ilişkilerini olumsuz olarak etkilediği vurgulanmaktadır (Attwood, 2000; Bauminger & Kasari, 2000; Bauminger & Shulman, 2003; Gordon, Feldman & Chiriboga, 2005; Harrover & Dunlap, 2001; Scwartz, 2000).

Ülkemizde, sınırlı sayıda olmasına rağmen yapılan çalışmaların sonuçları otizimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle arkadaşları tarafından dışlanma, yalnız kalma gibi sorunlarla karşılaşabildiklerini göstermektedir (Girli ve diğer. 2007; Girli ve Atasoy, 2008).

Bu anlamda, ilköğretim öğrencilerinin otizimli yaşlıtlarına yönelik sosyal kabullerin geliştirilmesine ilişkin çalışmaların planlaması ve bunların etkiliğinin değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu tür müdahale programlarının engelli çocuklar için olumlu sonuçlarının yanı sıra, engelli olmayan akranların farklılıklara hoşgörü gösterebilen ve diğer insanlara duyarlı davranabilen bireyler olma yolunda kişisel gelişimlerine katkıda bulunması ve bu tür bir duyarlılığın uzun dönemde toplumun diğer kesimlerine de olumlu yönde etki etmesi beklenebilir.

Bu nedenle otizm ve Asperger sendromu tanılı kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin araştırılmasına, öncelikli olanlarının belirlenmesine ve sosyal becerilerini geliştirmek için eğitim programları geliştirilmesine gereksim olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak uygulanacak sosyal beceri öğretim programlarının etkililiğinin araştırılmasının bu öğrenciler için etkili programlar geliştirilmesi için gerekli olduğu gözlemlenmektedir.

Yapılan bu araştırmanın; spesifik olarak otizimli çocukların, kaynaştırılması ile ilgili akranların sosyal kabulünü, okula uyum becerilerini ve sosyal

yeterliliklerini, birlikte ele alan ve değerlendiren bir çalışma olması nedeniyle de önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4.Problem Cümlesi**

İlköğretim okullarında birinci kademedede eğitim alan otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin ‘akranlarıyla ilişkilerini ve sosyal kabullerini’ artırmak amacıyla uygulanmış olan eğitim programı, akranların sosyal kabulleri, otizimli kaynaştırma öğrencilerinin okula uyumları, akran ve öğretmen merkezli sosyal davranışların geliştirilmesinde etkili midir?

#### **1.5. Denenceler**

Araştırmanın temel problemine bağlı olarak oluşturulan aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

##### **Denence**

İlköğretim okullarında birinci kademedede eğitim alan otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin ‘akranlarıyla ilişkilerini ve sosyal kabullerini’ artırmak amacıyla uygulanmış olan eğitim programı, akranların sosyal kabulleri, öğrencilerin okula uyumları, akran ve öğretmen merkezli sosyal davranışların geliştirilmesinde etkilidir.

##### **Alt Denenceler**

1. Eğitim programı uygulanmış olan sınıflardaki akranların “Sosyal Kabul Düzeyleri” eğitim programı uygulanmayan sınıflardaki akranların sosyal kabul düzeylerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır.

2. Eğitim programı uygulanan sınıflardaki otizimli kaynaştırma öğrencilerinin okula uyum düzeyleri eğitim programı uygulanmayan sınıflardaki otizimli kaynaştırma öğrencilerinin okula uyum düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

3. Eğitim programı uygulanan sınıflardaki otizimli kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen tercihli sosyal davranış düzeyleri eğitim programı uygulanmayan sınıflardaki otizimli kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen tercihli sosyal davranış düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

4. Eğitim programı uygulanan sınıflardaki otizimli kaynaştırma öğrencilerinin akran tercihli sosyal davranış düzeyleri, eğitim programı uygulanmayan sınıflardaki

otizmli kaynaştırma öğrencilerinin akran tercihli sosyal davranış düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

Yukarıda verilen denenceler üç ölçek kullanılarak test edilmiştir. Bu ölçeklerden elde edilen verilerin yanı sıra deney grubunda yer alan kaynaştırma öğrencilerinin okula uyumları, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal kabullerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nitel veriler yoluyla incelenmiştir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Eğitim programı uygulanan sınıflardaki otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okula uyumlarının, eğitim programının uygulanmasından önceki ve sonraki değişimi konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Eğitim programı uygulanan sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin, eğitim programının uygulanmasından önceki ve sonraki değişimi konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?

3.Eğitim programı uygulanan sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerinin olumlu davranış düzeylerinin, eğitim programının uygulanmasından önceki ve sonraki değişimi konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?

4. Eğitim programı uygulanan sınıflardaki akranların otizmli kaynaştırma öğrencisine yönelik sosyal kabul düzeylerinin, eğitim programının uygulanmasından önceki ve sonraki değişimi konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?

## **1.6. Sayıtlar**

1.Bu araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin, ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.

2.Deney ve kontrol gruplarının eşdeğer oldukları varsayılmıştır.

## **1.7. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, genellikle orta sosyoekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının devam ettiği dört ilköğretim okulundaki sınıfında otizmli kaynaştırma öğrencisi olan 4. ve 5. sınıf ilköğretim öğrencileriyle sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.

2. Deney ve kontrol grubunda yer alan otizmli öğrenci sayısının sınırlı olması nedeniyle Walker-McConnel Sosyal Yeterlik Uyum Ölçeğinden alınan ölçümlerdeki değişimlere istatistiksel anlamlılık testleri yapılamamıştır.

3. Eğitim programlarının etkililiğini ölçen çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerin kullanıldığı çalışmalarda nedensel çıkarımlar yapılırken dikkatli olunmalıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Kaynaştırma:** Kaynaştırma, 31.05.2006 yürürlüğe giren ve şu anda uygulanmakta olan en son “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde” şu şekilde tanımlanmıştır: “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” (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006).

**Otizm:** Sosyal etkileşim ve iletişimde bozukluklarla,tekrarlayan davranışlar ve ilgi alanlarının sınırlılığı ile karakterize olan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (DSM-4-TR-2000)

**Sosyal Kabul:** Özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranları tarafından bir grup üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi ve aralarında olumlu yönde bir etkileşimin bulunmasıdır, (Civelek, 1990).



## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alan yazına, araştırma kapsamında ele alınan konularda yurt dışında ve ülkemizde yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Otizm ve Tanısal Özellikleri

İlk defa 1943 yılında Kanner tarafından “erken bebeklik otizmi” olarak adlandırılan otizm 1970’li yıllara kadar duygusal bir bozukluk olarak kabul edilmiştir. Yetmişli yılların sonlarında otizm beynin fiziksel işlev bozukluğundan kaynaklanan " nöro-gelişimsel bir bozukluk" olduğu genel olarak kabul görmüştür. 1980’ de ilk defa, DSM III (Amerika Psikiyatri Tanı ve İstatistik El Kitabı-üçüncü baskı-) "gelişimsel bir bozukluk ve daha geniş bir dizi ilişkili bozukluğun bir parçası" olarak tanımlanmıştır. Dünya sağlık Örgütü tarafından da aynı şekilde ICD’de (Hastalık ve İlgili Sağlık Sorunları Uluslararası İstatistiksel Sınıflandırması) önce "bebek otizmi" bir tür şizofreni olarak yer almıştır. Her iki sistemin son baskıları olan DSM IV ve ICD 10’da otizme ve onunla ilişkili durumlara "Yaygın Gelişimsel Bozukluk" olarak yer verilmektedir. Bu bozukluklar son yıllarda "otistik spektrum bozukluğu" (Autistic Spectrum Disorder - ASD) olarak adlandırılmakta ve kısaca kendi iç dünyasına kapanarak sosyal izolasyon gösteren bireyleri tanımlamaktadır (Schopler & Mesibov,1995).

Otizmde en yaygın kullanılan tanısal ölçütler, DSM IV (Amerikan Psikiyatri Birliği), ICD (Uluslararası Hastalık Sınıflandırılması) ve WHO (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından kabul edilmiş ölçütler olup, uzmanlar tarafından otizmle ilgili yapılan araştırmalarda bu ölçütler kabul görmektedirler. Aşağıda tipik otizm tanısı için DSM IV(1994) ölçütleri verilmiştir;

A. Otizm tanısı konulabilmesi için, en az ikisi (1)’inci maddeden ve birer tanesi (2) ve (3)’üncü maddelerden olmak üzere (1), (2) ve (3). maddelerden toplam altı (ya da daha fazla) maddenin gözlenmesi gerekmektedir.

(1) aşağıdakilerden en az ikisinin varlığı ile kendini gösteren toplumsal etkileşimde nitel bozulma:

(a) toplumsal etkileşim sağlamak için yapılan el-kol hareketleri, alınan vücut konumu, takınılan yüz ifadesi, göz göze gelme gibi birçok sözel olmayan davranışta belirgin bir bozulmanın olması,

(b) yaşlılarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştirememesi,

(c) diğer insanlarla eğlenme, ilgilerini ya da başarılarını kendiliğinden paylaşma arayışı içinde olmama (örn. ilgilendiği nesneleri göstermeme, getirmeme ya da belirtmeme),

(d) toplumsal ya da duygusal karşılıklar vermeme.

(2) aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren iletişimde nitel bozulma:

(a) konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması (el, kol ya da yüz hareketleri gibi diğer iletişim yollarıyla bunun yerini tutma girişimi eşlik etmemektedir),

(b) konuşması yeterli olan kişilerde, başkalarıyla söyleşiyi başlatma ya da sürdürmede belirgin bir bozukluğun olması,

(c) basmakalıp ya da yineleyici ya da özel bir dil kullanma ,

(d) gelişim düzeyine uygun çeşitli, imgesel ya da toplumsal taklitlere dayalı oyunları kendiliğinden oynamama.

(3) aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerin olması:

(a) ilgilenme düzeyi ya da üzerinde odaklanma açısından olağandışı, bir ya da birden fazla basmakalıp ve sınırlı ilgi örüntüsü çerçevesinde kapanıp kalma

(b) özgül, işlevsel olmayan, alışlageldiği üzere yapılan gündelik işlere ya da törensel davranış biçimlerine hiç esneklik göstermeksizin sıkı sıkıya uyma

(c) basmakalıp ve yineleyici motor mannerizmler (örn. parmak şıklatma, el çırpma ya da burma ya da karmaşık tüm vücut hareketleri)

(d) eşyaların parçalarıyla sürekli uğraşıp durma

B. Aşağıdaki alanlardan en az birinde, 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması (1) Toplumsal etkileşim, (2) toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da (3) sembolik ya da imgesel oyun

C. Bu bozukluk Rett Bozukluğu ya da Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğuyla daha iyi açıklanamaz ise otizm tanısı konulmaktadır (DSM IV, 1994).

ICD 10'a göre otizmin tanısal özellikleri;

Dünya Sağlık Örgütü'nün 'ICD-10 Ruhsal ve Davranışsal Bozukluklar Sınıflandırması Klinik Tanımlamalar ve Tanı Kılavuzları (1992)' na göre; "otistik bozukluk" veya "iletişim bozukluğu"nın belirtilerinden bazıları ise şunlardır :

- 3 yaşından önce ortaya çıkar.
- Yaygın bir gelişimsel bozukluktur.
- Sosyal ilişkilerde, iletişimde ve yineleyen kısıtlı hareketlerde işlev bozuklukları tipiktir.
- Sosyal ortama göre davranışlarını ayarlayamama.
- Varolan dil becerilerinin işlevsel kullanılamaması.
- Ses tonu ve vurgulamaların uygunsuzluğu.
- Jest ve mimiklerin uygunsuzluğu.
- Bazı davranış ve alışkanlıkların katı tutumlar halini alması
- Çevrenin değişmesine direnç, tipik özellikler olarak görülür (Mesibov, Shea & Schopler, 2005) .

Yaygın Gelişimsel Bozukluk, Otizm ve Başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk olarak farklılaşan tanılarda en önemli ölçütü IQ dağılımındaki çeşitlilik oluşturmaktadır. Otistik bireyler, davranış özellikleri ve zeka bölümü dağılımı açısından farklılık gösteren heterojen bir gruptur ve "zihinsel becerilerde sınır veya sınır üstü" olanlar "yüksek işlevli otistik" (High Functioning Autistic HFO)" olarak (Mesibov et al., 2005) olarak adlandırılmaktadır.

## 2.2.Otizmli Çocukların Özellikleri

Otizm en ağırdan hafife doğru dereceli bir yelpaze içinde düşünülmektedir. Tüm otizmli bireyler aynı özelliklere/ yeterlilik ya da yetersizliklere sahip olmamakla birlikte farklı derecelerde ve kategorilerde ortaya çıkabilen otistik özellikler temel olarak 3 alanda bozukluklara neden olmaktadır (Wing, 2005).

- 1- Sosyal etkileşim,
- 2- Sözel ve sözel olmayan iletişim,
- 3- Hayal gücü ve yaratıcılık

### 2.2.1.Sosyal Etkileşim

Otizmi olan çocukların sosyal etkileşimdeki özellikleri ilgisiz, soğuk, uzak, pasif, tekdüze, alışılmadık olarak tanımlanmaktadır. Otizmin özelliklerine sahip bireyler, göz teması kurmaktan hoşlanmazlar, diğer insanlara, özellikle yaşlılarına karşı ilgisizdir. Sosyal etkileşimi edilgen olarak kabul ederler. Bazen zevk aldıkları hissedilebilir. Etkileşimi kendiliklerinden başlatmazlar ve başlatılan bir etkileşimi de sürdürmekte güçlük çekerler. Diğer insanlara zaman zaman yaklaştıkları olsa da bu davranış uygun ortam ve zamanlarda olmayıp tekrarlanan ve alışık olmadığımız biçimlerle gerçekleşir (Akt., Atasoy, 2003).

### 2.2.2. Sözel ve Sözel Olmayan İletişim

Sözel ve sözel olmayan iletişim alanında otizmi olan çocuklar ya hiç iletişim kurmazlar, ya da sadece ihtiyaçları doğrultusunda tek yönlü, basit ve tekrarlayan biçimlerle iletişim kurarlar (Korkmaz, 2003, 2005).

Otizm özelliklerine sahip bireyler iletişime girmekten zevk almazlar ve iletişimin sosyal amaçlı kullanımına önem vermezler. Bu durum, konuşan otizmi olan bireyler için bile değişmezlik göstermektedir. Genelde monologlar halinde konuşurlar. İletişim sırasında jestleri, mimikleri kullanmakta ve ses tonlarını ayarlamakta güçlük çekerler. Ya çok alçak ya da çok yüksek sesle konuşabilirler. Ses tonları tekdüze, vurguları yanlış olabilir. El-kol hareketleri, yüz ifadeleri ya da ses tonundaki anlamı pek anlayamazlar. İleri derecede fonksiyon gösterebilen çocuklar el-kol hareketlerini kullanabilseler dahi bunlar tuhaf ve anlamsız olur.

Dili duygu ve düşüncelerini ifade etme amacından çok istek ve ihtiyaçlarını belirtmede kullanırlar. Diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamada zorluk yaşarlar. Dili çok basit bir biçimde kullanırlar. Kimi zaman uzun cümleler kurabilirler ama cümlelerin içerikleri ya çok sınırlıdır, ya da anlamlı değildir. Bildikleri çok sayıda sözcük olmasına rağmen anlamlı bir şekilde yan yana getirme de, yani dili organize etmede sıklıkla sorun yaşarlar (Wing, 2005).

Otizmde dil ile ilgili en yaygın özelliklerden birisi de, ekolalik konuşmadır. Ekolalik konuşma, kişinin karşısındakinin söylediğini aynen tekrar etmesi anlamına gelmektedir. Ekolali, konuşmaya başlayan bütün çocuklarda görülen geçici bir dönemdir. Fakat otizimli çocuklar bu dönemde takılabilirler. Bu çocuklar, ezberledikleri kelimeleri duydukları ortamlara benzer durum için o andaki istek veya duygularını anlatmak için, diğer bir deyişle iletişim için kullanmaktadır. Bunun nedeninin öğrendiklerini yeni durum ve ortamlara uyarlayamamaları olduğu düşünülmektedir (Girli, 2004). Ekolali, anında ve gecikmeli ekolali olarak iki şekilde ortaya çıkar. Anında ekolali, çocuğun söylenileni anında tekrarlamasına denir. Gecikmeli ekolalide ise çocuk duruma ve ortama uygun olmayan bir şekilde önceden duyduğu bir ifadeyi tekrarlar (televizyonda duyduğu bir cümleyi aynen tekrar etmek gibi) Bunun yanında otizm özelliklerine sahip bireyler, sürekli aynı konu üzerinde konuşup, aynı soruları tekrar tekrar sorabilir.

Dil ve iletişim alanında diğer belirgin bir özellik, zamirleri karıştırmalarıdır. Ben yerine sen deme, kendisine isimleriyle hitap etme, iyelik eklerini yanlış kullanma sıkça görülür. Soyut kavramları anlamakta güçlük çekerler (Darıca ve diğer., 1992).

Dilin, diğer insanlara bilgi aktarmaya yarayan bir araç olduğunu kavrayamazlar. Kendi gereksinimlerini karşılamak için soru sorabilir ama duygu ve düşünceler hakkında konuşmakta zorluk çekerler. Diğer insanların duygu, inanç ve fikirlerini anlayamazlar. Mutluluk, üzüntü gibi temel duyguları çoğu zaman anlamalarına ve kullanabilmelerine rağmen şaşkınlık, hayal kırıklığı gibi daha karmaşık duyguları hem kendilerinde hem de başkalarında anlamada sorun yaşarlar (Girli, 2004).

### 2.2.3. Hayal gücü ve Yaratıcılık

Otizmi olan bireyin hayal gücü ve yaratıcılık alanındaki yetersizlikleri şöyle sıralanabilir;

- a- Basit uyarımlar için nesneleri kullanma
- b- Pratik olarak kullanmak üzere nesnelerle ilgilenme
- c- Diğerlerinin sembolik oyununu taklit etme
- d- Sınırlı, tekrarlayan ve izole sembolik oyun oynama
- e- Stereo tipik bir şekilde kendi dünyasını yaratma (Akt, Atasoy 2003).

Otizmi olan çocuklar, nesne ve oyuncaklarla amacına uygun ya da sembolik oyunlar oynayamazlar. Arabaları sürmek, garaja koymak, tamir etmek gibi sembolik oyunlar yerine oyuncuğu elinde tutmayı, hep aynı şekilde ve yaratıcı olmadan yalnız oynamayı tercih ederler. Benzer şekilde, bebeklerle evcilik olmak yerine, sevdiği bebeğe bağımlılık geliştirerek ellerinde gezdirebilirler veya sallama, döndürme gibi yinelenen şekilde oynayabilirler. Ancak bu çocuklar oyuncaklara ilgi göstermezken evdeki birtakım eşyalara aşırı ilgi gösterebilir (kaşık vb.). Yaratıcılık gerektiren aktiviteleri sınırlıdır, bu gibi aktiviteleri taklit ederler ya da aktivitede bulunanları sürekli izlerler. Sevdikleri aktiviteleri örneğin bir yap-bozu ardı ardına aynı şekilde yaparlar. Yapı inşa oyuncaklarını dizme veya üst üste koyma gibi tekrara dayalı, yaratıcı olmayan bir şekilde oynarlar. Legoları tren gibi dizebilir ya da küplerle kule yapabilirler ama oyunu geliştiremezler (Mesibov et al. 2005; Wing, 2005).

Hayal güçlerini kullanamadıklarından değişik şeyler yapmak yerine aynı rutini korumayı istemektedirler. Belirli şeyleri özel bir sıra içinde yapmaktan hoşlanabilmekte, eğer bu sıra bir şekilde bozulursa huzursuz olabilmektedirler (okula farklı bir yoldan gitmek vb.) Oyunları kendi başlarına somut ve tekrarlayıcı nitelikte olabilir. Çevredeki şeylerin en ufak detaylarına ya da önemsiz şeylere dikkatlerini toplarlar. Örneğin; kulaktaki bir küpeye dikkat ederler, küpeyi takanla ilgilenmezler. Oyuncak trenle oynamak yerine tekerlekleriyle ilgilenirler. Bir oyuncuğun etiketi veya üzerindeki renkli bir ayrıntı ilgisini çekebilir, ayrıntıya odaklandıkları için nesneyi veya çevresindeki olayın bütünü kavramakta zorlanırlar ve uygun olan davranışları gerçekleştiremezler (Mesibov et al. 2005; Wing, 2005).

Bu üç alanda görülen bozuklukların yanı sıra otizm tanısı olan çocuklarda bazı özel beceriler, stereo tipik hareketler ve problem davranışlar, duyuşsal özellikler, düşünme ve öğrenme özelliklerin de bazı farklılaşmalar görülebilmektedir.

#### **2.2.4.Otizmde Özel Beceriler**

Otizmi olan çocukların şaşırtıcı özelliklerinden birisi, birçok alanda güçlüğe sahip olmalarına rağmen bazı alanlarda özel becerilere sahip olabilmeleridir. Bu özel beceriler; her otizmi olan çocukta görülmemektedir. Genelde pek çok insanın ilgisini çekmeyen; otobüs-vapur-tren hareket saatlerini bilme, havaalanı uçuş programlarını veya sayıları akılda tutma gibi ayrıntılarla ilgili gelişmiş görsel yetenekler şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Birçok otizimli çocuğun konuşmadan önce şarkı söylediği görülür. Bazıları bir enstrümanı çok iyi çalabilirler. Müzik becerisinin yanı sıra çok kuvvetli bir hafızaları, çok uzun şiirleri ezber yetenekleri, televizyonda dinledikleri çok uzun bir konuşmayı olduğu gibi tekrar edebilme gibi özellikleri olabilir (Darıca ve diğer.,1992).

Bunun yanında, kendi kendine okuma-yazma öğrenebilme, okuduğunu anlamasa da akıcı okuyabilme, kısa sürede ezberleyebilme gibi erken gelişmiş zihinsel ya da görsel-motor yetenekleri olan otizmi olan çocuklara da rastlanmaktadır. Oldukça karmaşık yapıları hiçbir yaratıcılık katmadan ya da resmin ne olduğuna dikkat etmeden mekanik olarak birleştirebilen, zihinden uzun ve karışık hesaplamalar yapabilen ya da çizim yeteneği yaşına göre çok gelişmiş olan otizmi olan çocuklar da vardır (Darıca ve diğer.,1992).

Otizimli çocuklarda görülen bu özel becerilerin konuşma becerisinden bağımsız olduğu, müzik, matematik ve hafıza/bellek konularında yoğunlaştığı kabul edilmektedir. Otizimli çocukların %10'nun da bu tür özel becerilere sahip olduğu düşünülmektedir (Schopler & Mesibov, 1995).

#### **2.2.5.Problem Davranışlar ve Tekrarlayan Hareketler**

Otizm özellikleri gösteren çocukların sosyal açıdan kabul görmeyen, kendine ve çevrelerine zarar verebilen davranışları olabilmektedir. Bunlardan bazıları;

### **Öfke nöbetleri**

Öfke nöbetleri otizmi olan çocukların çoğunda 2,5 yaş döneminde belirginleşmektedir. Özellikle bu dönemde konuşma az ya da hiç olmadığından çocuk istek ve ihtiyaçlarını sözel olarak ifade edememektedir. Bu nedenle, çoğu otizmi olan çocukta öfke nöbeti olarak adlandırılan tekmeleme, ağlama, bağırma, kendini yere atma gibi davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bu davranışlar kısa süreli olabileceği gibi çok uzun süreli de olabilmektedir (Korkmaz, 2003).

### **Çevreye ve kendisine zarar veren davranışlar**

Yine otizmi olan çocuklar, çevreyle çok fazla iletişime giremediklerinden dolayı sokakta çığlık atma, eşyaları fırlatma, eşyalara zarar verme, başkasına vurma ya da saçını çekme gibi davranışlarda bulunabilmektedirler. Bu davranışların yanı sıra, çocuğun kızdığı, endişelendiği ya da başarısız olduğu durumlarda ortaya çıkan ve kontrolü çoğu zaman oldukça zor olan, saçını çekme, tırmalama, başını yere vurma v.b kendisine zarar verici davranışlar da gösterebilmektedirler (Korkmaz, 2003; Darıca ve diğer., 1992).

### **Tekrarlayan hareketler**

Otizm özellikleri olan çocuklarda bebeklik döneminden sonra belirgin hale gelen bazı vücut hareketleri görülmektedir. Bu davranışların çıkış noktası bilinmemekle beraber, nedensiz olarak ortaya çıkabilmekte, kendiliğinden sönebilme ya da yerini başka tekrarlayan bir harekete bırakabilmektedir. Bu davranışlara kendi kendini uyarım da denmektedir (self stimulation). Kendini uyarımın nedeni dünyayı bizler gibi algılamamalarıdır. Belli bazı duyumlara aşırı duyarlı olabilirken bazen de duyumun çok az bir miktarı bile onları uyarmaya yetmektedir. Eğer duyumlara aşırı duyarlı bir çocuk ise bu duyumlar karşısında huzursuz olacak kaçınma davranışı gösterecektir. Duyumlara az duyarlı olduğu durumlarda ise daha fazla uyarana ihtiyaç duyacaklardır. (Wing, 2005).

#### **2.2.6. Duyusal Özellikler**

Otizimli bireyler pek çok alanda olduğu gibi duyuşal uyarınları algılama ve uygun tepkileri organize etme konusunda da farkı özelliklere sahiptirler.



### **İşitsel uyaranlara karşı tepkileri**

Seslere karşı çok değişik tepkiler gösteren otizmi olan çocukların, erken çocukluk döneminde bazı seslere karşı hiç tepki vermemesi, birçok anne babayı çocuğunda işitme problemi olduğu düşüncesine yöneltmektedir. Ancak yüksek sese karşı ilgisiz olanlar olduğu gibi bazı seslere şiddetli tepkiler gösterenler de vardır. Bazısına köpek havlaması ya da elektrik süpürgesinin çıkardığı ses işkence gibi gelebilir (Darıca ve diğer.,1992; Wing, 2005; Korkmaz, 2003)

İşitsel uyaranlara az duyarlı olan çocukların, insanların söylediklerini duymaz gibi oldukları, müziği ve bazı belirli sesleri sevdikleri, belli sesler çıkaran oyuncakları sevdikleri, eğlenceli bir şekilde konuşmalardan hoşlandıkları gözlenebilmektedir (Darıca ve diğer.,1992; Wing, 2005; Korkmaz, 2003).

İşitsel uyaranlara aşırı duyarlı olan çocukların çok düşük sesleri duydukları, bazı sesleri duyduklarında kulaklarını kapdıkları, makineler (çamaşır, bulaşık makinesi vb.) kullanıldığı zaman ağladıkları, kaçtıkları da görülmektedir. Bu çocuklar özellikle kalabalık sınıf ortamlarında sese karşı duyarlılıklarından dolayı pek çok uyum sorunu yaşayabilmektedirler (Wing, 2005).

### **Görsel uyaranlara karşı tepkileri**

Otizm tanısı olan çocukların insan yüzüne ve çevrelerindeki bir çok nesneye bakmamalarına karşın, hareket eden, dönen ya da parlak olan bazı nesnelere çok uzun süre bakabildikleri, bazılarının zaman zaman ışıktan rahatsız oldukları hatta karanlık bir odada daha rahat ettikleri görülebilmektedir. Görsel uyaranlara az duyarlı olan çocukların ışıkları yakıp söndürdükleri, tekrarlayan hareketleri izledikleri (kitap sayfalarını çevirme, kapıları açma-kapama, parmaklarını izleme vb.), nesneleri sıraya dizdikleri, nesnelere değişik açıdan baktıkları gözlemlenebilmektedir. Görsel uyaranlara aşırı duyarlı olan çocuklar karanlığı tercih eder, sık sık gözlerini kısar ya da güneşten kaçınırlar (Darıca ve diğer.,1992; Wing, 2005; Korkmaz, 2003).

### **Dokunmaya karşı tepkileri**

Herhangi bir kimse tarafından dokunulmaya, kucağa alınmaya tepki gösteren otizmlili çocuklar fiziksel teması reddetmekte ve çevresiyle ilişki kurmaktan kaçınmaktadırlar. Bazılarının ise fiziksel temastan hoşlandıkları gözlemlenebilir.

Dokunmaya az duyarlı olan çocukların uzun süre kucaklaşmalardan hoşlandıkları, kendilerini battaniyelere sardıkları , dar yerlere sıkıştırdıkları(koltuğun arkasına vb.), dar kıyafetler giymekte ısrar ettikleri, yerde dümdüz yattıkları, insanlara çarptıkları, ellerini çırptıkları, nesneleri ellerinde tuttukları, nesneleri ağızlarına soktukları, dişlerini gıcırdattıkları görülmektedir (Darıca ve diğer.,1992; Wing, 2005; Korkmaz, 2003).

Dokunmaya aşırı duyarlı çocukların ellerine yapışan şeylerden (oyun hamuru, çamur, boya vb.) hoşlanmadıkları, bazı giysilerin kumaşını sevip bazılarını sevmedikleri, şapka ve eldiven takmaktan hoşlanmadıkları, saçının yıkanmasından ya da kesilmesinden hoşlanmadıkları, çıtırdayan ve çiğneme gerektiren yiyeceklerden hoşlanmadıkları gözlenmektedir (Darıca ve diğer.,1992; Wing, 2005; Korkmaz, 2003).

### **Harekete karşı tepkileri**

Otizm özellikleri gösteren bazı çocukların harekete karşı az duyarlı oldukları ve zıplayarak, sallanarak, dönerek bunu gidermeye çalıştıkları gözlenir. Bir başka açıdan harekete az duyarlı olup da pasif olan çocuklar da vardır. Çevrelerindeki dünyaya çok zor tepki verirler çünkü ondan yeterince duyum alamazlar. Harekete aşırı duyarlı olan çocukların ise basamaklardan, yürüyen merdivenlerden, salıncaktan, kaydıraktan, tahterevalliden korktukları, arabaya binmekten rahatsız oldukları gözlenebilir (Darıca ve diğer.,1992; Wing, 2005; Korkmaz, 2003)

### **Kokuya ve tada karşı tepkileri**

Otizm özellikleri olan çocukların bazı kokulara ve tatlara karşı az duyarlı oldukları, bunu gidermek için de nesneleri yalayarak ya da koklayarak keşfettikleri, çok fazla baharatlı yiyecekleri sevdikleri gözlenebilir.

Aşırı duyarlı olma durumunda da belirli kokulara karşı duyarlı olma ( parfüm kokusu), yumuşak yiyecekleri sevme gözlenebilir.

Duyusal uyarılara olumsuz tepkilerin görüldüğü 2-5 yaş döneminde, beslenme ve uyku problemleri de yoğun bir şekilde görülmektedir. Beslenme ile ilgili olarak, otizmi olan çocuklar genellikle katı yiyecekleri reddedebilirler, çiğnemezler, bazıları sürekli püre haline getirilmiş yiyecekleri yerler, bu yüzden çiğneme kaslarını kontrol etmekte güçlük çektikleri gözlenebilmektedir. Çok seçici ya da aşırı yeme, yenilmemesi gereken şeyleri (hamur, çamur, boya) yeme v.b beslenme problemleri bu grupta sıklıkla görülebilmektedir (Darıca ve diğer.,1992; Wing, 2005; Korkmaz, 2003)

Otizmin temel bir özelliği olan değişikliklere direnç gösterme, bu çocukların beslenme alışkanlıkları için de geçerlidir. Tercih ettikleri yiyecekleri çeşitlendirmek uzun süre olanaksız olabilmektedir. Aynı renkte olan yiyecekleri yeme, belirli markaların içeceklerini içme, belirli bir renkteki yiyecekleri reddetme gözlenebilir, ya da yiyecekleri belirli bir sırada yeme, hep aynı yerde yeme ya da gezinerek yeme görülebilir.

### **2.2.7. Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Özellikleri**

Otizmli bireylerin yaklaşık %10-15'i normal ve normal üstü zeka düzeyinde; %25-35'i sınır zeka ve hafif mental retardasyon grubundadır; geriye kalanların zekaları ise orta ve ağır derecededir (Schopler & Mesibov, 1995). Zihinsel kapasitesi hafif düzeyde yetersizlikten, üstün zihinsel kapasiteye kadar olan otizmli çocuklar (yaklaşık % 35- 50) iyi bir hazırlık süreci ile kaynaştırma eğitiminden okul öncesi dönemden itibaren yararlanabilmektedir (Girli, 2004).

Otizmin sosyal yetersizlik, iletişim problemleri ve davranışsal özellikleri gibi tanısal özellikleri, otizmi diğer bozukluklardan ayırmak için önemli ve yararlıdır. Ancak bize otistik bireyin dünyayı nasıl anladığı, nasıl davrandığı ve nasıl öğrendiği konusunda yeterince bilgi vermemektedir. Bireye günlük hayata uyumunu sağlayacak bilgi ve becerileri nasıl kazandıracığımızı, bunun için nasıl programlara gereksinimimiz olduğunu belirleyen ise otizmin temel güçlükleri ve eksiklikleridir.

Bu nedenle farklı düşünme ve öğrenme özelliklerini bilmek ve bunları dikkate alan, güçlükler ve eksiklikler etrafında programlar oluşturmak gerekmektedir (Mesibov ve diğer., 2005). Otizmli bireylerin düşünme ve öğrenme özelliklerini aşağıdaki başlıklar altında toplayabiliriz.

### **“Anlam” kavramında yetersizlikler**

Otistik özellikleri olan çocuklar eğitimle pek çok becerileri öğretilabilir, ortama uygun davranışlar kazandırılabilir. Fakat yaptıklarının ne anlam ifade ettiği hakkında tam bir fikre sahip değildirler. Kendi dünyaları birbirinden ilişkisiz bir sürü deneyim ve istekten oluşurken, altta yatan temalar, kavramlar, nedenler ve prensipler onlar için belirsizdir. Olaylar, davranışlar, beceriler arasındaki bağlantıları, neden-sonuç ilişkisini anlamakta güçlük çekerler. Çevresinde olanları, bulunduğu sosyal ortamda kendilerinden ne beklendiğini; kuralları, özellikle sosyal kuralları anlamakta güçlük çekerler. (Mesibov et al., 2005).

### **Bütünü algılama ve fikirleri birleştirme de yetersizlikler**

Normal gelişim gösteren bireyler gördüğü her şeyi bütünün parçası olarak görür. Çevreden gelen parça parça bilgileri zihninde birleştirirler. Düşünme sistemimiz bizi bilgilerimizle bir bütünlüğe götürür. Frith, AS’li bireylerin detaylara takılı kalmalarını ya da kendilerine yararlı olmayan anlamsız şeylere takılmalarını, bilgilerini birleştirip bir bütün olarak uygulama eksikliği ile açıklar. Eğer zihinsel olarak birleştirme gücümüz olmasaydı, o zaman bilgilerimizin parça parça kalacağını ve çevreye uyum sağlayamayacağımızı, otizmli bireylerin çektiği zorluğun da bundan kaynaklandığını belirtir (Akt; Girli, 2004).

Otizmli bireyle için kavramlar veya olayları tek tek anlamak birlikte anlamaktan, ilişkili bilgilerle birleştirmekten daha kolaydır. Örneğin çiçekleri koparmamanın doğru olduğunu öğrenmiş bir otistik çocuk için, birisinin sevdiği birisine çiçek götürmesi yanlıştır. "Çiçek koparmak yanlıştır", aynı zamanda "sevdiği kişiye çiçek vermek iyidir", gibi iki tutarsız kavramın/düşüncenin birbirine uyabileceğini anlamakta zorluk çeker. Ona göre doğru olan çiçek koparmamak ve çiçek hediye etmemektir (Mesibov et al.,2005).

### **Soyut düşünmede yetersizlikler**

Sembolik veya soyut dil ile ilgili kavramları anlamakta, özellikle kelimelerin ikinci anlamı ya da mecazi anlamını olduğunu kavramakta güçlük çekerler. Deyimler, atasözleri gibi mecazi yönü güçlü olan kelime veya cümleleri duydukları gibi somut olarak anlarlar. Örneğin, "damlaya damlaya göl olur" atasözünü, uzun süre "damlayan su birikerek göl oluşturur" diye anlayabilirler. "Başım çatlıyor" diyen annesinin başının çok ağrıdığını düşünemez, başının çatlayıp yarılacağını zannederek endişelenebilirler (Girli, 2004).

### **Düzenleme Yapabilme ve Sıra İzlemede Yetersizlikler**

Önceden karar verilmiş bir sonuca ulaşmada çeşitli elemanların bir araya getirilmesi düzenlemedir. Otizmlili olan bireylerde organizasyon yapma becerilerinde sınırlılıklar vardır. Problemleri sıraya koyma ve yaparken bir sıra takip etmede zorluklar yaşar. Hem beklenen sonuca hem de hali hazırdaki konuya odaklanmaları zordur. Bu nedenle mantıksız ve amaca zarar veren bir sırayla iş yapabilirler, örneğin giyinirken sırayı karıştırıp önce çorap yerine, ayakkabı giyebilirler (Mesibov et al., 2005).

### **Genelleme Yapmada Yetersizlikler**

Otizmlili çocuklar herhangi bir materyalle, bir durumda ve belli bir ortamda öğrendikleri becerileri başka bir ortama, duruma aktarma, konusunda sıkıntı yaşarlar. Yazmaya mavi kalemle başlayınca kurşun kalemle veya başka renkle yazmaya direnebilirler. Merdivenlerin basamaklarını sayarken, masadaki boyaları sayamayabilirler. Evde el yıkama ile restoranda, okulda veya komşuda el yıkama onlar için aynı olay değildir, bu nedenle evde elini yıkayan bir otizmlili çocuk okulda yıkamayabilir (Mesibov et al., 2005).

Farklı ortamlarda ve farklı materyallerle farklı kişilerden öğrendikleri becerileri birleştirmeleri, aynı olduğunu anlamaları genellemeleri zaman alır. Bu nedenle daha önce evde veya anaokulunda kazandığı bilgi ve becerileri yeni okulunda, yeni öğretmen ve yeni arkadaşları yanında tekrarlamaları zaman alabilir (Mesibov et al., 2005) .

İlgi alanlarına ve sevdikleri şeyleri yapma konusunda çok istekli olurlar. Bilgisayarla veya ip gibi sevdiği materyalle saatlerce oynayabilirler ama öğretmeye çalıştığınız yeni bir oyun veya beceriye hiç ilgi göstermeyebilirler. Bu nedenle yiyeceği, çok sevdiği oyuncağı ödül olarak kullanma gibi, ödüllendirerek güdüleme, dışsal motivasyon yaklaşımı etkili olmaktadır (Mesibov et al., 2005).

### **Gözlem Yaparak, Taklitle Öğrenme ve Motivasyon Yetersizlikleri**

Otizmli çocukların yeni ve ilgi alanlarına girmeyen şeyleri öğrenme merakı, içsel motivasyonları azdır, çevreyi izleme, olan bitene dikkat etme ve taklit yoluyla öğrenme düzeyleri yeterli değildir. Bu nedenle diğer çocukların gözlemleyerek öğrendiği pek çok beceriyi, oyunu kendiliklerinden öğrenemezler. Bu nedenle bazı çocuklar için arkadaşının yaptığını yapmasını/taklit etmesini istemek işe yaramayabilir. Arkadaşının davranışını görür fakat ona bakarak kendi davranışını nasıl organize edeceğini bilemeyebilir. Öğretmenin neyi yapmasını istediğini veya kime bakmasını istediğini anlayamayabilir (Mesibov et al., 2005).

### **2.3. Otizmde Tedavi**

Otizmin nedeninin kesin olarak bilinmemesi tedavi yaklaşımlarını da sınırlamaktadır. Otizmin tedavisinin ilk ve en önemli aşaması ailenin otizm hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Aile mutlaka çocuğun tedavi sürecinde aktif rol almalı ve çocukla ilgilenen uzmanlarla işbirliği içinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2003).

Hastalığa özgü bir ilaç olmamakla beraber, ilaç tedavisi belirli semptomlara yönelik olarak kullanılır. Bu tedavi otistik çocuklarda sık görülen aşırı hareketlilik, kaygı, depresyon, uyku ve yeme sorunları, kendine zarar verici davranış, saldırganlık ve diğer düzen bozucu davranışlarda kullanılır. İlaçların konunun uzmanı tarafından ve belli aralıklarla takip edilerek uygulanması önerilmektedir (Korkmaz, 2003).

Özel eğitim ve yapılandırılmış destekle otistik özellikleri olan bir çocuğun becerilerini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak mümkündür. Otizmi olan çocukların eğitiminde yaygın olarak “davranış değiştirme modeli”ne dayanan eğitim programları kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlarla birlikte, son yıllarda ‘Floortime’,

‘Pecs’, ‘Teacch’ gibi etkililiği gösterilmiş programlar da birlikte ya da ayrı ayrı kullanılmaktadır (Korkmaz, 2003).

Otizm tanısı alan çocukların aldığı eğitim ya da terapinin çeşidi ne olursa olsun, göz önünde bulundurulması gereken konu bu sürecin nitelik ve nicelik olarak gelişmesinde ve bu gelişimin her basamağında, tüm ailenin katılımı ve çevrenin düzenlenmesidir. Eğitimciler ve uzmanların aileyle işbirliği içinde sürdürdükleri bir sistem şüphesiz ki kaynaştırma eğitimden bağımsız olarak planlanamaz.

## **2.4. Kaynaştırma**

### **2.4.1. Kaynaştırmayla İlgili Tanımlar ve Tarihçe**

En genel anlamıyla kaynaştırma; özel gereksinimli bireylerin, akranları ile birlikte, öğrencilere ve/veya öğretmene destek hizmetler sunularak, genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesi olarak adlandırılmaktadır.

Alan yazında pek çok kaynaştırma tanımı yapılmıştır. ABD’de ve bazı Avrupa ülkelerinde, özel gereksinimli bireylerin, genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarına bir diğer deyişle kaynaştırmaya 1970’li yıllarda başlanmış ve 1990’lı yıllarda bu süreç sistematik hale gelmiştir. Başlangıçta, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına yalnızca yerleştirilmesinden ibaret olan uygulamalar, 20 yıllık süreç içerisinde sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil sınıftaki tüm öğrencilerin ve sınıf öğretmenin gereksinimlerini okul/sınıf içinde karşılayan sistematik ve kapsayıcı uygulamalara dönüşmüştür (Friend & Bursuck, 2006). Friend & Bursuck (2006)’a göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerde ortalama bir başarı sağlayabilmesi için en az düzeyde destek alacağı genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ya da eğer öğrenci akademik becerilerde belli bir ilerleme gösteremiyorsa, öğrencinin beden eğitimi, resim gibi derslere ve okuldaki sosyal etkileşimini sağlayacak etkinliklerine katılımını sağlamaktır.

Lewis & Doorlag (1999), kaynaştırmayı, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim-öğretim ve sosyal etkinliklere katılmaları olarak tanımlarken, Wolfe & Hall (2003)

kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında, akranlarından ayırmaksızın ve destek hizmetler sağlanarak yürütülen eğitim hizmetlerinin tamamı olarak tanımlamışlardır (Akt; Çolak, 2007 ).

Türkiye’de yapılan kaynaştırma tanımları da, bu tanımlarla benzer öğeleri içermektedir. Kırcaali- İftar (1992), özel gereksinimli bireyler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırmayı şöyle tanımlamıştır:

*“Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir.”*

Sucuoğlu ve Kargın (2006) ise kaynaştırmayı şu şekilde tanımlamışlardır:

*“Özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlamak suretiyle öğretim görmesidir.”*

Diler (1998)’in yaptığı bir tanımda kaynaştırma şu şekilde tanımlanmıştır:

*“ Bireyin engeli nedeniyle etiketlenerek ayrı eğitim ortamlarında bulunması yerine, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte performansına göre hazırlanmış bireysel eğitim programı ve destek hizmetler sağlanarak eğitim almasıdır.”*

Tanımların hepsi benzer hususlar ve özellikler içermektedir. Genel anlamda yapılan kaynaştırma tanımlarının hepsinde kaynaştırmanın, yalnızca özel gereksinimli bireyleri normal sınıflara yerleştirmek olmadığı, çeşitli uyarlamalar yapılması gerektiği ve temel ölçütlerin sağlanmasının önemli olduğu da vurgulanmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve özel gereksinimli bireyin kaynaştırma ortamlarından yararlanabilmesi için kaynaştırmanın yasa ve yönetmeliklerle desteklenmesi son derece önemlidir.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almalarına yönelik



çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1950’li yıllara kadar özel gereksinimli bireylerin eğitilemeyeceklerine inanılmış ve bu çocukların eğitimleri için kurumsal düzeyde girişimlerde bulunulmamıştır. Türkiye’deki özel eğitimin Milli Eğitim Bakanlığı’nın örgün hizmetleri arasında yer alması ancak 1951 yılında sağlanabilmiştir (Turhan, 2007).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile yasal olarak benimsenmeye başlamıştır. Bu kanunun 4. Maddesinde yer alan “*durumları ve özellikleri uygun olan çocukların, normal gelişim gösteren çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal gelişim gösteren akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.*” Hükmü ile özel gereksinimli bireylerin normal akranları arasında eğitilmeleri gereği ilk kez vurgulanmıştır. 1985 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nde” özel sınıfların açılmaması durumlarında destek yardımcı hizmetler sağlanarak, özel gereksinimli bireylerin normal sınıflarda eğitim alabileceği hükmüne yer verilmesiyle kaynaştırma uygulamalarında bir adım daha atılmıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Özel gereksinimli bireylere ilişkin en kapsamlı yasal düzenleme 1997 yılında kabul edilen “573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname”dir. Bu kararname ile tanılamadan özel eğitim desteğine ve eğitim desteğine ve eğitim programlarının geliştirilmesine kadar tüm basamaklar ele alınmıştır. Daha sonra 2000 yılında yürürlüğe konulan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nin yedinci kısmında da kaynaştırma uygulamalarına ayrıntılı biçimde yer verilmiş; kaynaştırmanın tanımı, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının ilkeleri sıralanmış ve uygulama ölçütleri detaylı olarak yer almıştır (MEB, 2000). Bu yönetmelikte kaynaştırma şu şekilde tanımlanmıştır:

“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, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.”

En son olarak da 2006 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nin dördüncü kısmında kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına yer verilmiş ve kaynaştırma yoluyla eğitim şu şekilde açıklanmıştır;

“Kaynaştırma yoluyla eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır’.

Yapılan tanımların ortak noktaları; özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında eğitilmeleri, bu çocuklara ve öğretmenlerine gereksinim duyacakları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır. Son yıllardaki kaynaklarda, kaynaştırmanın sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için olduğu konusuna sıkça vurgu yapılmaktadır (Friend & Bursuck, 2006; Wood, 2002). Bir başka deyişle, başlangıçta özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına sadece fiziksel olarak yerleştirilmesi olarak algılanan kaynaştırma, günümüzde tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gerekli destek hizmetlerinin aynı sınıf ortamında sunulması olarak algılanmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı sınıfa fiziksel olarak yerleştirilmeleri kaynaştırma için gerekli fakat yeterli değildir. Özel gereksinimli bireyler sadece aynı sınıfa yerleştirildiğinde, ne gereksinimleri olan becerileri öğrenebilir ne de akranları arkadaşlarına karşı daha saygılı ve duyarlı olma çabası içinde olurlar (Vuran, 2007). Kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşabilmesi ve etkili kaynaştırma uygulamalarının gerçekleşmesi gerekli destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla yakından ilişkilidir. Öğrencilerin kaynaştırmadan sağlayacağı akademik ve sosyal yararların artarak devam etmesini sağlamak, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasını, öğrenci performanslarının belirlenmesini, öğretmenlerin olumlu rol modelleri olmalarını, sınıftaki diğer öğrencilerin bireysel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmesini, özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile olumlu etkileşerek eğitime aktif katılımlarının sağlanmasını, öğrencilere bulunduğu ortama ait olma duygusunun yaşatılabilmesini ve kişi ya da kurumlarla işbirliği yapılmasını gerektirir (Wolfe & Hall, 2003; Wood, 2002).

Yukarıda sıralanan ögeler, özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerde ilerlemelerini sağlamanın yanı sıra sosyal becerilerinin geliştirilmesine de özellikle vurgu yapmaktadır. Tüm bu düzenlemeler yapıp gerekli önlemler alındığında kaynaştırma uygulamalarının hem normal gelişim gösteren öğrenciler, hem öğretmenler, hem aileler açısından pek çok yararları vardır.

#### **2.4.2. Kaynaştırma Uygulamasının Yararları**

Kaynaştırma, yalnızca özel gereksinimli bireyin normal akranlarıyla birlikte eğitim alarak pek çok açıdan yarar sağladığı bir düzenleme olarak görülmemelidir. Kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli bireyin yanı sıra sınıftaki diğer öğrencilere, eğitimden sorumlu olan öğretmenlere ve özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan anne babalara da pek çok olumlu etkisi bulunmaktadır. Sucuoğlu ve Kargın (2006) bu etkileri şu şekilde sıralamışlardır.

**Özel Gereksinimli Öğrencilere yararları;** Özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte yaşamayı ve arkadaşlık kurmayı öğrenirler. Diğer akranlarını gözleyerek yeni beceriler öğrenirler. Toplum içinde yaşamaya hazırlık olacak nitelikte gerçek yaşam deneyimleri kazanırlar.

**Özel Gereksinimli Olmayan Öğrencilere yararları,** Özel gereksinimli bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı elde ederler. Kendilerinden farklı olan bireyleri kabul etmeyi öğrenirler. Kendilerini bakışlarının yerine koymayı ve onları anlamayı öğrenirler. Tüm zorluklara rağmen başarılı olan bireyleri tanıma fırsatını elde ederler.

**Sınıf Öğretmenlerine yararları;** Sınıf ortamını ve öğretim programını sınıfındaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisi kazanır. Özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen gibi diğer personelle iletişim ve işbirliği kurma becerilerini geliştirir.

**Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerine yararları,** Normal gelişimi öğrenirler ve kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissederler. Kendilerine önemli bir destek sağlayacak normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimlerini geliştirirler.

**Özel Gereksinimli Olmayan Çocukların Ailelerine yararları,** Özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşime girerek onlara katkıda bulunabilirler. Çocuklarına bireysel farklılıkları ve onlara saygı duymayı öğretme fırsatını elde ederler.

#### **2.4.3. Kaynaştırma Uygulamasının Başarısını Etkileyen Faktörler**

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesinde en önemli etkenlerden birisi de, kaynaştırmayı yürütecek olan ekiptir. Kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirecek olan ekipte yer alacak kişiler ise; kaynaştırma öğrencisi, okul yöneticileri, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, akran öğrenciler, kaynaştırma öğrencisinin ailesi ve diğer personel (örn; okul psikologu, rehber öğretmen) olarak sıralanabilir. Ekipte yer alan her bir kişinin kaynaştırma uygulamaları sırasında belirli görev ve sorumlulukları vardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Diler, 1998). Aşağıda kaynaştırma uygulamaları sırasında belirli sorumlulukları olan ekip üyeleri hakkında bilgi verilmiştir.

*Okul Yöneticileri:* Okul Yöneticileri öncelikle özel gereksinimli bireylerin uygun eğitsel ortamlara yerleştirilmesi ile ilgili yasa ve yönetmeliklerden haberdar olmalıdır. Özellikle kaynaştırma sınıfı öğretmenin ders planlarını uygun şekilde ayarlamalı, öğretmenin gereksinim duyduğu hizmet-içi eğitimleri sağlamalıdır. Ayrıca, okulda gerekli olan araç gereci sağlama konusunda destek olmalı ve kaynaştırma öğrencisinin programı hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamasına ve kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları diğer personelin tutumlarını da etkilemektedir (Batu, 2008).

*Kaynaştırma Öğrencisinin ailesi:* Kaynaştırma uygulamaları sırasında anne babanın katılımı öğretmenin işini kolaylaştıracağı gibi, kaynaştırma öğrencisinin başarısını yükseltecek ve bu durum kaynaştırma öğrencisinin akranları arasında kabul edilme olasılığını arttıracaktır (Batu, 2008).

*Diğer Personel:* Ekipte yer alan rehber öğretmen ve okul psikologunun görevleri ise; özel gereksinimli bireyin, eğitim programlarının hazırlanmasında, uygulanmasında ve sınıf öğretmenin karşılaştığı her türlü sorunda danışmanlık yapmak, aileye özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların nasıl

karşılanabileceği konusunda rehberlik yapmak olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, öğrencinin psikolojik ve akademik yönden değerlendirilmesi ve izlenmesi, bireysel eğitim programlarının hazırlanmasında ekip üyeleriyle işbirliği halinde olmak diğer görevler arasında yer almaktadır (Diler 1998).

*Sınıf Öğretmeni:* Kaynaştırma uygulamasında sınıf öğretmenin, öncelikle kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenin ekipteki diğer kişilerle bilgi paylaşımında bulunması etkili kaynaştırma için önemli görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisini her yönüyle tanımak, uygun eğitim programları geliştirebilmek için ilgili uzmanlarla işbirliği içinde olmak ve kaynaştırma öğrencisini sınıfa kabul etmeye istekli olmak da sınıf öğretmenin görevleri arasındadır. Olumlu, kabul edici bir sınıf ortamı yaratmak kaynaştırma öğrencisinin sınıfın bir parçası olabilmesi açısından önemlidir. Olumlu sınıf ortamının yaratılmasında sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumları, kaynaştırma öğrencisinden beklentileri, öğretmenin yeterlilikleri ve özel gereksinimli öğrenciyi destekliyor olması gibi özellikleri etkili olmaktadır (Batu, 2008; Sucuoğlu ve Kargın 2006).

Öğretmenler, sınıflarındaki tüm öğrenciler için en önemli rol modelleridir. Öğretmen yetersizliği olan öğrencileri sınıfında “misafir” öğrenci olarak değil de sınıfın tam bir üyesi olarak algıyorsa, diğer öğrenciler de öğretmenlerini model alacaklardır (Vuran, 2007). Bu nedenle, öncelikle sınıf öğretmenine sağlanacak destek ve bilgilendirme çerçevesinde gerçekleştirilecek kaynaştırma hazırlık etkinlikleri sınıf ortamında olumlu bir sosyal etkileşimin oluşmasına da katkıda bulunacaktır. Başarılı olmayan kaynaştırma sınıflarında sorun, sınıf öğretmenin özel gereksinimli bireyler hakkında doğru bilgi sahibi olmamasından ve gerçekçi olmayan beklentiler içerisinde olmasından kaynaklanabilmektedir. Özel eğitim uzmanları tarafından sınıf öğretmenleri bilgilendirildiğinde, beklentilerinin gerçekçi yönde değiştiği belirlenmiştir (Şahbaz, 1997).

Alan yazın, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması karşısındaki tutumlarının, sınıfta yer alan öğrencilerin tutumlarını da etkilediğini göstermektedir. Araştırmalar, öğrencilerin kaynaştırma sınıfında ortaya koyduğu olumsuz tutumların sınıftaki diğer öğrencileri de olumsuz etkilediği ve onların da özel gereksinimli bireylere karşı negatif tutumlar sergilediğini göstermiştir (Şahbaz, 1997).

Larivee (1981), öğretmenlere sağlanan destek hizmetler ile öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğretmenlere destek hizmet sağlandığında tutumlarında kaynaştırma öğrencisini kabul etme açısından olumlu değişiklikler olduğunu belirlemiştir.

*Normal Gelişim Gösteren Akranlar:* Kaynaştırmanın en önemli hedeflerinden birisi de özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla etkileşim kurması ve onlar tarafından sosyal kabul görmesi olduğundan normal gelişim gösteren akranların, sınıflarına bir kaynaştırma öğrencisi katılacağı fikrine hazırlanması önem taşımaktadır. Normal gelişim gösteren akranlar özel gereksinimli bireylerle karşılaştıklarında çoğunlukla onların farklılıkları konusunda net bilgilere sahip olmamaktadırlar. Engel ile ilgili bilgi eksiklikleri öğrencilerin ne yapacağını, özel gereksinimli akranlarına nasıl yaklaşacaklarını bilememelerine ve bunun sonucu olarak da uzak durmalarına sebep olabilmektedir. Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirilmeden yapılan kaynaştırma uygulamalarında pek çok öğrenci bu durumlarla karşı karşıya kalmakta, reddedilmekte, sınıf öğretmeni sosyal kabul için yapılabileceklerin farkına varamamakta ve farkında olmadan kendisi de kaynaştırma öğrencisini reddedebilmektedir (Batu, 2008).

Kaynaştırma uygulamalarında temel amaç, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile sosyal etkileşimde bulunması ve sosyal kabul görmesi olduğundan kaynaştırma sınıflarında sosyal kabulü artırıcı çalışmaların yapılması önemli bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır..

Kaynaştırma öğrencisi gününün büyük bir kısmını sınıf öğretmeni ve normal akranlarıyla geçirmektedir. Bu nedenle, kaynaştırma uygulamaları sürecinde sınıf öğretmeni, normal akranlar ve kaynaştırma öğrencisi saç ayağının en önemli bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, hem kaynaştırma sınıf öğretmenine hem de kaynaştırma sınıfında bulunan normal akranlara, ekipte yer alan diğer üyelere kıyasla çok daha fazla sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenin sınıfa gelecek kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bilgi sahibi olması ve diğer öğrencileri bu konuda bilgilendirmesi sosyal etkileşimin sağlanması açısından önemlidir

Sucuoğlu ve Kargın (2006), özel gereksinimli bireyleri kaynaştırma uygulamasına hazırlamadan ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlanmadan genel eğitim sınıfa yerleştirilmesi durumunda üç önemli problemin ortaya çıkabileceğinden bahsetmişlerdir. Bu problemleri ise; özel gereksinimli bireylerin kendiliğinden normal akranlarını gözlem ve taklit edememesi, sınıfındaki normal akranların özel gereksinimli öğrenciyi kabul etmemesi, sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulü için müdahalede bulunmaması olarak sıralamışlardır.

Uysal (2004) tarafından kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin büyük bir kısmı, kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için pek çok etmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında işlerini zorlaştıran en önemli nedeni; normal akranlara kaynaştırma öğrencisini kabul ettirememek olarak belirttikleri görülmüştür.

Araştırma verileri dikkate alındığında, kaynaştırma öğrencisinin normal akranlar tarafından kabulünü sağlamanın son derece önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı sınıfa, fiziksel olarak yerleştirilmesi yeterli değildir. Sınıf öğretmeni, özel gereksinimli olan ya da olmayan tüm öğrencilerin akademik sorumluluğuna odaklanmak durumundadır. Özel gereksinimli öğrenciler hiçbir destek hizmet sağlanmaksızın sınıfa yerleştirildiğinde, ne yetersizliği olan öğrencilere ihtiyaçları olan beceriler öğretilir, ne de akranlar arkadaşlarına karşı daha saygılı ve duyarlı olmaya hazırlanabilirler. Öğretmen, bütün öğrenciler için, kaynaştırmanın hem akademik hem de sosyal katkılarının, artarak devam etmesini sağlamak konusunda tek başına kalabilmektedir (Vuran, 2007).

#### **2.4.4. Kaynaştırma Süreciyle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Yetersizliği olan bireyler, yaşamları boyunca pek çok alanda desteğe ihtiyaç duyabilirler. Aslında tüm bireylerin yardıma ihtiyaçları vardır. Yardım isteme ve yardım etme sadece yetersizliği olan bireyler için değil, özellikle kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda herkes için pozitif bir sınıf normu haline gelmelidir. Bu tip bir sınıf normu oluşturma kaynaştırma sürecinin başarılı yürütmesinde oldukça etkili rol oynadığına dair pek çok araştırma bulgusu aşağıda özetlenmiştir.

Yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında başarılı bir şekilde kaynaştırılmaları için birçok alanda desteğe ihtiyaçları vardır. Bu desteklerden bir tanesi de akran yardımlaşmasıdır. Alan yazını, kaynaştırma eğitiminde akranların birbirlerini desteklemesinin önemli rol oynayabileceğini göstermektedir (Bond-Castagnera, 2006). Kaynaştırma eğitiminde yardımcı personel kullanılması bir zorunluluk olmakla birlikte, kaynaştırmada akranların kullanılmasının daha yararlı olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Miller ve Miller kaynaştırmada akran desteğinin sosyal, eğitimsel ve öğretimsel motivasyonları olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Bond-Castagnera, 2006).

Akran destekli öğretim, öğretmen, normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan bireyler için oldukça yararlıdır. Yetersizliği olan bireylere en az kısıtlayıcı ortamda, uygun eğitim alma fırsatı sunmaktadır. Akran destekli öğretim stratejileri, yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin, sosyal iletişim ve akademik performanslarında artış olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte normal gelişen bireylerin farklılıkları anlama, kabul etme becerilerinin gelişip, akademik becerilerinin arttığı, herkesin toplumun bir parçası olduğu ve aidiyet duygusunun geliştiği bir eğitim ortamı sunmaktadır (Bond-Castagnera, 2006). Akran destekli öğretim stratejilerinden birisi de işbirlikçi sınıf ortamı oluşturulmasıdır. Kaynaştırma eğitiminde farklılıklar ne olursa olsun tüm öğrenciler sınıfın eşit bir üyesi olarak algılanmalıdır. Tüm öğrencilerin aidiyet duygusu sağlanmalıdır. Tüm öğrenciler her bireyin değerini öğrenmek için en yüksek potansiyele ulaşmalıdır. Snell ve Janney (2000)'göre işbirliğine dayalı sınıflar, sınıftaki tüm heterojen grupların birlikte çalışmasını, akademik ve sosyal becerilerinin artmasını hedefler. Sapon-shevin (1999), işbirlikçi sınıf ortamı için 3 tip yardım davranışı tanımlamaktadır. 1.Uygun bir dille yardım isteme; Bu konuda bana yardım eder misin? 2.Saygıyla yardım isteme/teklif etme; Bu problemi yüksek sesle okumamın sana yardımı olur mu? 3.Nezaketle yardımı kabul; Yardıma ihtiyacım olduğunu fark ettiğin için teşekkür ederim.

Yapılan araştırmalar, gelişimsel geriliği olan öğrencilerin ayrı sınıflarda bir arada eğitim görmelerindense normal sınıflara kaynaştırılmış olarak eğitim görmelerinin bir çok olumlu etkileri olduğunu göstermektedir(Baker, Wang, & Walberg, 1994-1995). Araştırmalar sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmasının normal gelişim gösteren çocukların akademik başarılarını engellemediğini, engeli olan ve olmayan öğrenciler için sosyal ve gelişimsel avantajları olabileceğini göstermektedir



(Peltier, 1997; Staub & Peck,1995). Kaynaştırma sınıfları; normal gelişim gösteren çocuklar için sosyal faydalar sağlamaktadır. Böylelikle normal gelişim gösteren öğrenciler yeni beceriler, değerler ve insanların farklılıklarına ilişkin olumlu tutumlar edinme ve kendilerinden farklı olan öğrencilerle arkadaş olmayı öğrenme fırsatı yakalamaktadır (Alper & Ryndak, 1992, Farrel, 2000; Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996).

Ancak alan yazınına bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin farklı öğrencileri kabul edebilmeleri için birtakım çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sasso et al. (1985), yaptıkları bir çalışmada ilköğretim sınıfında kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrencilerin akranlarına yönelik hem bilgilendirici hem de sosyal beceri öğretiminin olduğu iki aşamalı bir program uygulamışlar. Uygulamanın sonuçları, bu programdan geçen normal gelişim gösteren akranların geçmeyenlere, göre otizmli akranlarına yönelik tutumlarında olumlu değişikliklere ve davranışsal açıdan daha fazla iletişim girişiminde bulunmalarına neden olduğunu göstermiştir.

Bir başka araştırmada yüksek işlevli otizm olan çocukların akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini geliştirmeleri için sosyal beceri gruplarının kullanımı çalışılmıştır (Kamps, et al., 1992). Bu çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, sosyal beceri eğitimi ile otizmi olan çocukların engelli olmayan akranları arasındaki sosyal etkileşim sürelerinin oyun guruplarında arttığını göstermiştir. Bulgular sınıf ortamında uygulanan sosyal beceri eğitiminin her iki grup için de iletişimi, artırmak yönünde faydalı olduğunu göstermiştir. Bu durum sosyal etkileşim için yapılan işbirlikli öğrenme, grup aktiviteleriyle öğrenme gibi yöntemleri destekler niteliktedir. Bir diğer bulgu da, hali hazırdaki müfredatta yer alan birçok sosyal davranışın yapılandırılmış biçimde sunulmasından ziyade, bu temel becerilerde grupların birkaç davranış üzerine odaklanarak uygulamalar yapılmasının daha etkili olacağını göstermektedir. Bu çalışma sonunda, somut sosyal beceriler üzerinde tekrarlanan etkinliklere dayalı bir programın; otizmi olan çocukların soyut sosyal becerileri (uzlaşma, problem çözme gibi) uygun davranışlara dönüştürebilmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, sosyal performansın hem otizmli, öğrenciler hem de akranlarında yükseldiğini göstermektedir. Pozitif değişimler öğrenciler arasında sosyal etkileşim ve sosyal beceri davranışları için de kaydedilmiştir (Kamps, et al., 1992).

Kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olarak, kaynaştırma eğitiminden yararlanmasına karar verilen öğrencinin akademik ve zihinsel işlevlerinin yanı sıra sosyal becerilerdeki düzeyinin de yeterli olması gösterilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin belirlenmesi ve yerleştirilmesi sürecinde çocukların daha çok zihinsel işlevleri ve akademik beceri düzeyleri değerlendirilmektedir (Gresham, 1983; Akt.Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Alan yazında kaynaştırma öğrencileriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde, sosyal beceri yetersizliğinin de akran ilişkilerinde birçok sorun yarattığı görülmektedir (Lane, 2004; Myles, 2004). Buna örnek olarak, yapılan bir çalışmada, işitme engelli öğrencilerin sosyal beceri yetersizliği nedeniyle akranları tarafından reddedilme (Farmer, Pearl & Acker, 1996), ilişkiyi başlatmada güçlükler (Anderson, Olsson, Rydell & Larsen, 2000, Akt; Çolak, 2007) ve yalnız kalma riski (Hallahan & Kaufman, 1994) gibi olumsuz sonuçlarla karşılaştıkları belirtilmektedir. Okul başarısının artması ve problem davranışların azaltılmasında sosyal becerilerin kritik olduğu bir çok çalışmada belirtilmiştir (Miller et al., 2005). Yapılan bazı çalışmalarda, engelli olmayan yaşlılarla etkileşimde olma fırsatının, gelişimsel engeli olan öğrencilerde kendine güven, sosyal beceriler, pozitif davranışlar ve akademik başarı ölçütlerinde artışa neden olduğu görülmüştür (Alper & Ryndak, 1992; Brinker & Thorpe, 1984; Hunt, Alwell, Farron, Davis & Goetz, 1996; Lee & Odam, 1996).

Kaynaştırma sınıflarının sosyal yararları, doğrudan sosyal becerileri ve onların sonuçlarını değil (pratik dil gelişimi, ait olma hissi ve arkadaşlık) aynı zamanda daha dolaylı sonuçları olan mutluluk, benlik kavramı gelişimi ve olumlu davranışsal değişimleri de içermektedir. Bazı araştırmacılar engelli çocukların normal akranlarıyla olan etkileşimlerinin oranı ve türüyle ilişkili olarak davranışsal, iletişimsel, sosyal ve akademik becerileri arasında korelasyon olduğunu bulmuşlardır (Brinker & Thorpe, 1984; Curtis & Goetz, 1994; Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis & Goetz 1994).

Downing et al. (1996) otizmli üç ilköğrencisinin özel alt sınıftan kaynaştırma sınıfına geçişinin yararlarını araştıran niteliksel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Üç öğrencinin de gelişme gösteren sosyal iletişim becerileri kaydedilmiştir. Bir öğrenci sözel beceriler geliştirmişken diğerleri sözel olmayan

tepkiler vermiş ve normal akranlarıyla artan oranda etkileşim göstermişlerdir. Bir yıl sonra üç öğrenci de teneffüste yaşatlarıyla etkileşmeye ve sınıf arkadaşları tarafından verilen yönergeler (örn, sıraya girme) tepki vermeye başlamışlardır. Özel alt sınıftayken bu üç otizmlili öğrencinin de, bağırarak, ısırarak, nesneleri fırlatmak, vurmak, tekmelemek, dışkı bulaştırmak vb gibi yoğun problem davranışları varken, kaynaştırma sınıfına geçmeleriyle birlikte, her birinin problem davranışlarının süresinde ve sıklığında azalma olduğu görülmüştür. İki öğrencinin bu davranışları, yılsonunda neredeyse sonlanmış. Üçüncü öğrenci de oransal olarak azalma kaydedilmekle birlikte problem davranışlar görülmeye devam etmiştir. Üç öğrenci de sınıflarında arkadaş edinmiştir. Birisinin annesi engelli olmayan bir öğrenciden telefon aldıklarını ve onun “en yakın arkadaşı” ile konuşmak istediğini bildirmiştir.

1986’da Lord ve Hopkins de otizmlili çocukların sosyal etkileşimlerini çalışmışlardır. Akranlarla ve kendinden küçüklerle oyun oynama ve yakınlık kurma fırsatı bulan çocukların stereotipik davranışlarında azalma ve sosyal etkileşimde artma tespit etmişlerdir.

Yapılan bir çalışmada da engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklar tarafından kabul edilmelerini etkileyen iki etmenin olduğu belirtilmiştir. Bu etmenlerden birinin aşırı saldırganlık ve uyumsuzluk, diğerinin ise aşırı çekingenlik ve güvensizlik olduğu saptanmıştır. Çalışmada, akranları tarafından kabul edilmeyen çocukların % 50’sinin saldırgan ve uyumsuz davranışlar gösterdiği, % 19’unun da içe dönük ve çekingen davranışlar sergiledikleri için kabul edilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, her iki gruptaki dışlanmış çocuklar, arkadaşları tarafından yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal becerilerde de yetersiz olarak tanımlanmışlardır (Voeltz 1984). Yapılan başka bir çalışmada dikkatsiz, hiperaktif, karşı çıkma ve meydan okuma davranışlarını gösteren otizmlili çocuklar öğretmenleri tarafından yüksek oranda çatışmacı olarak değerlendirilmişlerdir (Robertson et al., 2003).

(Diamond et al., 1994).Yaptıkları bir başka çalışmada, entegre eğitim programına katılan engelli çocukların, entegre eğitim katılmayan engelli çocuklara göre daha üst düzeyde sosyal iletişimde bulundukları ve normal gelişim gösteren akranlarıyla ilişkilerinde daha aktif oldukları saptanmışlardır.

Kaynaştırılmış ortamlarda, engelli ve engelli olmayan öğrenciler birbirleriyle ilişki kurma fırsatına sahiptirler. Bu ilişkilerin, engelli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, engelli öğrencilerle etkileşimde bulunanların farklılıklara karşı duyarlılıklarının, benlik tasarımlarının, sosyal biliş ve hoşgörü düzeylerinin arttığı belirtilmektedir (Staub & Peck, (1995). Engelli öğrencilerin kabul görmemeleri, benlik algılarını ve okul başarılarını olumsuz yönden etkilemekte (Lewis & Doorlag, 1999), ergenlik ve yetişkinlikte uyum sorunları yaşamalarına neden olmaktadır (Farmer et al, 1996) Kaynaştırma programlarının etkili olabilmesi ve engelli öğrencilerin sosyal kabulleri için, bu programlardaki öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal katılımlarının güçlendirilmesi gerekmektedir (Farmer et al, 1996; Lewis & Doorlag, 1999) Akranlarla sosyal etkileşim, engelli ve engelli olmayan tüm öğrencilerin sosyalleşmesinin önemli bir parçasıdır ve yaşamlarında temel bir etki oluşturur. Arkadaşlık kurabilme, başarılı insan gelişiminin önemli bir bileşenidir Kişinin yaşlıları tarafından kabul görmesi, arkadaşlık kurabilme kapasitesinin önemli bir göstergesidir (Hogborg, 1987) Engelli öğrenciler, normal sınıflara yerleştirildiğinde başarısızlık korkusu ve yetersizlik duygusu yaşamaları nedeniyle, etkinliklere katılmaktan korkmaktadırlar Bu korkular, çocukların içe kapanmalarına neden olmaktadır içe kapanıklık da reddedilmeye katkıda bulunmaktadır. Öte yandan, engelli öğrencilerin sosyal gelişimlerinde de, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi gecikmeler görülebilmekte, zayıf sosyal beceriler de reddedilmelerinin diğer bir nedeni olabilmektedir (Lewis & Doorlag, 1999) Engelli öğrenciler, etkili sosyal etkileşim için gerekli olan dil becerilerinden yoksun olduklarından sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürmede güçlükler yaşamaktadırlar Aynı zamanda, engelli olmayan akranlarından daha az arkadaşına sahip olmalarından dolayı, sosyal becerilerini geliştirememekte ve sosyal ipuçlarını kullanamamaktadırlar(Lewis & Doorlag, 1999) engelli olmayanlarla yakın düzeyde sosyal etkileşimde bulunma fırsatlarının olmayışı (Klansek-Kyllo & Rose, 1985, Diamond, 1994, Hendnckson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski & Gable, 1996) sosyal becerilerinin gelişmesini ve akran kabulünü olumsuz yönde etkilemektedir. Konuya ilişkin araştırmaların çoğunluğu normal sınıflara kaynaştırılmış zihinsel engelli ve öğrenme yetersizliği olan öğrencilerle yürütülmüştür Bu öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından sıklıkla reddedildikleri, sosyometrik statülerinin engelli olmayan akranlarına göre daha düşük olduğu, akranlarıyla arkadaşlık kurmakta zorlandıkları belirtilmektedir (MacMullan & Morrison, 1980, Schulz et al, 1991).

İzleyen bölümde kaynaştırma süreciyle ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### **2.4.5. Kaynaştırma Süreciyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal kabul düzeyleri ve sosyal statülerinin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Akçamete ve Ceber 1999; Baysal, 1989; Poyraz-Tüy, 1999; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Şahbaz, 2004; Uysal, 2004). Bu çalışmalarda, genel olarak zihinsel engelli çocukların sosyal beceri düzeylerinin akranlarından daha yetersiz olduğu, akranları tarafından daha az kabul edildikleri bulunmuştur. Araştırmalar zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmış olsalar da sosyal becerilerin ediniminde desteğe gereksinim duyduklarını göstermektedir (Uysal, 1995).

Girli (2007), otistik, zihinsel engelli ve işitme engelli kaynaştırma öğrencileriyle yaptığı çalışmada temel becerileri, konuşma ve iletişim, kendini kontrol, yönerge verme ve bilişsel alanlardaki sosyal becerileri daha fazla olan çocukların, daha fazla mutlu olduklarını belirlemiştir. Otizmi olan öğrencilerin temel beceriler, yönerge verme ve bilişsel alandaki sosyal beceri yetersizliklerinin saldırgan davranışlara neden olduğu, bu alanlarda yeterli olmanın benlik saygısını beş alt boyutta olumlu olarak arttırdığını göstermiştir. İşitme engelli çocukların duyuşsal alandaki sosyal beceri yetersizliğinin saldırgan davranışları arttırdığı, sonuçları kabul etme ve duyuşsal alandaki sosyal beceri yetersizliğinin benlik saygısını birçok alt alanda olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2007) tarafından yapılan bir çalışmada kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla (%31'nin fiziksel, % 75'inin sözel) şiddetle karşılaştıkları belirlenmiştir. Aynı çalışmada, kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları tarafından, diğer çocuklara nazaran daha az sevilen, en az tercih edilen ve arkadaşlarıyla iletişim problemleri olan bireyler olarak belirttikleri, DEHB tanılı öğrencilerin, zihinsel engelli öğrencilere göre akranları tarafından daha yüksek oranda uyumsuz olarak algılandığı belirlenmiştir.

Araştırmalar kaynaştırma uygulamasının başarısında hazırlık çalışmalarının yanı sıra sınıftaki akranların bilgilendirilmesinin de önemli olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmalarda, normal çocukların hazır bulunuşluğunun göz önünde bulundurulması gerektiği, akranların engelli öğrencileri reddetme eğiliminde oldukları, bazen olumlu sayılamayacak tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Bu tepkiler, onları tanımamalarından, bu konuda bilgilerinin olmamasından, iletişim kurmakta zorluk çekmelerinden ve nasıl yardım edeceklerini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenlerle kaynaştırma öğrencileri, çevre tarafından soyutlanabilmekte ve kendileri için faydalı olabilecek birçok fırsattan yoksun kalabilmektedir. (Aral ve Dikici, 1998; Baykoç-Dönmez ve diğer., 1997; Civelek, 1992; Kargın ve Baydık, 2002; Mağden ve Artan, 1992; Metin, 1989, Akt; Yaşaran, 2009). Bu gibi olumsuz tutumların ortaya çıkmaması ve kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için, engelli olmayan çocukların engelli arkadaşlarını kabulünü arttırmak, iki grubun arkadaşlık ilişkilerinin ve etkileşimlerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ancak Kargın ve arkadaşlarının (2003) yaptıkları çalışmanın sonuçları, mevcut durumda arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%68,3) herhangi bir çalışma yapmadıklarını, sadece sınıftaki diğer çocukları engelli arkadaşları hakkında kısaca bilgilendirdiklerini göstermektedir.

Türk (2011), ilköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaptığı araştırmasında, normal gelişim gösteren öğrencilerin, velilerinin ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda olumsuz görüşlere sahip olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı sınıfta kaynaştırma öğrencisi istememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında akademik başarı konusunda olumsuz bir düşünceye sahiptirler. Yine öğretmenlerin yarıdan fazlasının sınıfına ve velilerine kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi vermediği görülmüştür. Öğretmenlerin yarıdan fazlası kaynaştırma öğrencilerinin yeterince sosyalleşmediğini söylemektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin bu sistemle sosyalleşmediğini düşünen öğretmenler bunun nedeni olarak, söz konusu öğrencilerin iletişim eksikliği yaşadığını, öz güvenlerinin zayıf olduğunu ve diğer öğrenciler tarafından yeterince kabul görmediğini göstermektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin ayrı bir okulda okuması gerektiğini söylemişler ve bunun sebebi olarak da bu eğitimin uzman işi olduğunu ve böylece öğrencilere daha yararlı olacağını göstermişlerdir.

Uysal (2004), tarafından kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada da, öğretmenlerin büyük bir kısmı, kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için pek çok etmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında işlerini zorlaştıran en önemli nedeni; normal akranlara kaynaştırma öğrencisini kabul ettirememek olarak belirttikleri görülmüştür. Araştırma verileri dikkate alındığında, kaynaştırma öğrencilerinin normal akranlar tarafından kabulünün sağlanmasının son derece önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İzleyen bölümde özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul kavramına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir

## **2.5. Sosyal Kabul ve Sosyal Kabul İle İlgili Çalışmalar**

Yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri, sosyal kabul anlamına gelmektedir (Özyürek, 2000). Tanımdan da anlaşılacağı gibi sosyal kabul bir tutumdur. Bu nedenle sosyal kabul kavramına açıklık getirmek için öncelikle tutumun ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Tutum, nesne, kişi, küme ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren inanç, duygu ve düşünceler bütünü olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle tutum, belli nesneye ya da duruma yönelik bir dizi düzenli ve süreklilik gösteren duygu ve inanılanlardır (Özyürek, 2000). Boutot (2007), normal gelişim gösteren bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireyleri kabul etme ölçütlerini, yetersizlikten etkilenmiş bireyi sınıfın bir üyesi olarak görme, olumlu etkileşimlerde bulunma ve yetersizliği hakkında bilgi sahibi olma olarak belirlemiştir.

Sosyal kabul bir tutum olduğuna göre, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin sosyal kabulünü artırmak, yetersizlikten etkilenmemiş bireyleri, yetersizlikten etkilenmiş bireyler hakkında bilgilendirmeyi ve yetersizlikten etkilenmiş bireylerle etkileşimde bulunmalarını sağlamayı gerektirmektedir (Özyürek, 2000). Yetersizlikten etkilenmiş ve etkilenmemiş bireyler arasında olumlu etkileşimi artırmak için onlarla etkileşim kurmaları için fırsatlar yaratmak gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Çünkü kişi ancak nesne ve kişilerle etkileşim içinde bulunarak değişebilir. Kişilerin duygusal tepkileri, etkileşimde bulunma ve yeni tür

davranışlarda bulunmanın onaylanması ile değişir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerle birlikte başarılı yaşantılar sağlanması, sosyal kabule yönelik tutumlarının değişmesine yol açacaktır (Özyürek, 2000). Bu araştırmada, uygulamacı tarafından birlikte eğitim ortamına devam eden otizmlili öğrenciyle, akran ilişkilerini geliştirmek amaçlı düzenlenen tüm etkinlikler sınıftaki akranlarla birlikte etkileşimde bulunması sağlanarak uygulanmıştır.

### 2.5.1. Sosyal Kabul İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Boutot (2007) sosyal kabul ölçütlerini, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrenciler için ayrı ayrı belirlemiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler için sosyal kabul ölçütleri günün modasına göre giyinmek, liderlik özelliği göstermek, sosyal iletişim, akademik ya da beden eğitimi becerilerinde iyi olmak, öğretmen ve akranlar tarafından sevmektir. Özel gereksinimli öğrenciler için ölçütse kendisini sınıfın bir parçası olarak görmek, akranından öğrenmek, yetişkinden bağımsız olmak, saldırganlık gibi zarar verici davranışlarda bulunmamak, sınıftakiler tarafından hoş görülmek ve kabul edilmek, sahip olduğu yetersizlik hakkında bilgi sahibi olmaktır. Boutot (2007) bu ölçütlere sahip olduğunda akran kabulünün gerçekleşebileceğini belirtmiştir.

Araştırmaların büyük bir bölümünde, yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında daha az arkadaşça ve daha az işbirlikçi oldukları, içekapanık ve daha az arkadaşça sahip oldukları daha az sosyal beceri sergiledikleri, daha fazla saldırgan davranış gösterdikleri ve bu sosyal yetersizliklerinin ya da sosyal beceri yetersizliklerinin akranlar tarafından reddedilmeye yol açtığı belirtilmektedir (Akt; Çolak, 2007).

Manetti, Schneider ve Siperstein (2001), zihinsel engeli olan bireylerin normal akranları tarafından sosyal kabulünü araştırmışlardır. Araştırmada özel eğitim sınıfı bulunan ve özel eğitim sınıfı bulunmayıp yalnızca kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu iki ilköğretim okulundaki 3., 4. ve 5. sınıflara devam eden 190 öğrencinin zihinsel engelli öğrencileri sosyal kabul düzeyleri karşılaştırılmıştır. Deneklere, “İletişim Anketi” uygulanmış ve özel eğitim sınıfını ziyaret edip etmedikleri, orada ne sıklıkla bulundukları ve neler yaptıkları sorulmuştur. Ayrıca, deneklere zihinsel



engelli bireyleri temsil ettiği belirtilen ve olası sınıf arkadaşları olabileceği söylenen öğrenci resimleri gösterilmiş ve bu resimlerle verilen 34 maddelik sıfat listesinden hangilerini seçtiklerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada, bir diğer veri toplama aracı olarak sosyometri kullanılmış ve deneklere sınıf arkadaşlarının listesi verilerek, kimleri oyun arkadaşı olarak tercih ettiklerini belirtmeleri istenmiştir. Sonuçlar, normal akranların çoğunun zihinsel engelli akranlarını çeşitli sosyal aktivitelere dahil edeceklerini belirtmiş olmalarına rağmen, sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencilerini sosyal olarak reddettiklerini göstermiştir. Sosyometrik tekniklerden elde edilen veriler özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla etkileşimlerinin olumsuz olduğunu gösterse de öğretmen ve özellikle ailelerle yapılan görüşmeler öğrencilerin yetişkin ile etkileşime ve kendini yönetme becerilerine sahip oldukları yönündedir. Bazı araştırmalar sosyal kabulü ölçmede sadece sosyometrik tekniklerin yeterli olmadığını bu tekniklerle birlikte doğal gözlem ve görüşme gibi farklı tekniklerin de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Kemp ve Carter'ın (2002) özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerini değerlendirdikleri araştırmalarında, sosyometrik tekniklere ek olarak öğretmenlerle ve ailelerle görüşmelere de yer vermişlerdir.

Nabuzaka ve Ronning (1997), Afrika Zambia'da bir kaynaştırma okulunda hafif ve orta dereceli zihinsel engelli çocuklarla, engelli olmayan akranların etkileşimde bulunarak, zihinsel engelli öğrencilerle etkileşimde bulunmayan öğrencilere göre daha fazla kabul gösterip göstermediklerini incelemişlerdir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, zihinsel engelli öğrenciyle etkileşimde bulunan ve bulunmayan akranların sosyal kabul düzeyleridir. Normal öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan öğrencileri sosyal kabullerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından tutum anketi geliştirilmiş ve uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle normal akranların etkileşime girmeleridir. Araştırmanın sonuçları, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle etkileşim içinde olan erkek öğrencilerin, etkileşim içinde olmayan erkek öğrencilere nazaran yetersizlik gruplarına daha pozitif yaklaşım gösterdiği, kız öğrencilerde böyle bir ayrımın söz konusu olmadığını göstermiştir. Yetersizlik gruplarıyla önceden hiç bir etkileşimi olmayan

öğrencilerden kız öğrencilerin, iletişimde erkeklere göre daha pozitif bir tutum sergilediği görülmüştür.

Araştırma bulguları, özel gereksinimli öğrencilerin oyun alanlarında akranları ile daha az zaman geçirdiklerini göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal becerilerinde akranlarından daha yetersiz oldukları ve bunun da akranları tarafından sosyal kabullerini olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır. Bu bulgular, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında mı yoksa özel eğitim sınıflarında mı eğitim almaları gerektiği konusunun tartışılmasına yol açmıştır. Özel gereksinimli çocukların ayrı okullarda eğitim almaları gerektiğini savunanlar, özel gereksinimli çocukların korunması gerektiğini ve bu çocukların normal eğitim ortamlarındaki normal gelişim gösteren akranları tarafından alay ve tacize ya da dışlanmaya maruz kalabilecekleri her iki gruptaki çocukların ailelerinin de çeşitli sorunlar yaşayabilecekleri yönünde görüşler bildirmişlerdir (Akt; Çolak 2007)

Birlikte eğitimi savunanlarsa özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarını model alarak bazı motor, dil, konuşma ve sosyal becerileri öğrenebileceklerini bildirmişlerdir. Araştırma bulguları kaynaştırmanın, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla iyi ve uzun süreli bir arkadaş olma, karşılıklı etkileşimde bulunma gibi sosyal alanlarda gelişme fırsatı bulabilmelerine ve yaşamları süresince sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı pek çok beceri kazandıklarını göstermektedir (Batu 2000; Ciechalski & Schmidt, 1995; Cole & Meyer, 1991; Turnbull & Ruef, 1997).

Sosyal kabulün değerlendirildiği bazı araştırma bulguları birlikte eğitimi savunan araştırma bulgularını desteklemektedir. Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul gördükleri belirtilmektedir (Hall 1994, Prillaman, 1981). Humphrey (2006) tarafından yürütülen bir çalışmada, kaynaştırma programlarının yürürlüğe konulmasından sonra normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerinden farklı olan kişileri daha kolay kabul ettikleri, özrü olan arkadaşlarına karşı ilgilerinin arttığı ve onları destekleri görülmüştür.

Baumunger ve Kasari (2000) yaptıkları çalışmalarda normal gelişen çocukların tutumlarının değişmesinde, farklı gelişen çocuklarla sadece etkileşimde

olmanın yeterli olmadığını göstermiştir. Cook ve Semmel (1999), normal gelişen çocukların, engelli akranlarıyla ortak yönlerinin fark edilmesinin onları kabul etmedeki tutumlarını etkilediğini savunmuşlardır. Farklı eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü inceleyen araştırmalardan birinde (Madge, Affleck & Lowenbraun, 1990), kaynak odada ve genel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri değerlendirilmiştir. Araştırmada genel eğitim sınıflarında öğrencilerin gereksinimlerine göre doğrudan öğretim, işbirlikçi öğrenme, küçük grupla ya da bireysel öğretim uygulamalarının yürütüldüğü özel bir sosyal beceri öğretim programına da yer verilmediği belirtilmiştir. Kaynak odada öğrencilere gereksinim doğrultusunda okuma, matematik, dil becerilerinin öğretiminin birebir öğretim düzenlemesi ile yürütüldüğü öğrencilerin kaynak odadan geriye kalan zamanda yaşlarına uygun genel eğitim sınıflarında eğitim aldıkları belirtilmiştir. Bulgular genel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin, kaynak odada eğitim alan öğrencilerden akranları tarafından daha fazla kabul gördüklerini göstermiştir. Bu bulgu özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla fazla zaman geçirmelerini sağlayan genel eğitim ortamlarının bu öğrencilerin kabullerini artırdığı şeklinde yorumlanmıştır. Kaynaştırma ortamlarında öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda akarana aracılı ya da olumsuz davranışın önlenmesine yönelik sosyal beceri öğretim programlarının uygulanması gerektiğini vurgulanmaktadır.

Özellikle zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar akranlarına göre sosyal ilişkiyi başlatma sürdürme gibi sosyal etkileşim becerileri ve bu becerilerle ilişkili davranışların gelişimi açısından güçlükler yaşamaktadırlar. Bu çocukların sosyal etkileşim gerektiren sınıf etkinliklerine daha az katıldıkları, akranlarıyla etkileşimde bulunmak için gerekli olan sosyal becerilerde yetersiz oldukları ya da etkileşimde bulunmak için sosyal stratejileri kullanamadıkları belirtilmektedir (Odom 2002; Sargent, 1991; Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001). Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle genel eğitim kurumlarına kabul edilmemekte, edilseler de akranları tarafından kabul görmemektedirler. Okul yıllarındaki bu dışlanma çocukların arkadaşlık ilişkileri kurmalarını engellemekte ve yaşamları süresince kişiler arası ilişkilerde olumsuz etkilerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinde sosyal kabulleri çok az olan çocukların, daha sonraki yıllarında yalnızlık, suça eğilim, düşük iş performansı gibi mesleki yaşantılarında duygusal ve/veya davranışsal problemlerle

karşılaşmaktadırlar (Çiftçi, 2001; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Tüm bunlara dayanarak birey olarak yaşadığımız toplumda ya da yarı bağımsız bir yaşam sürdürmenin topluma uyum sağlamanın ve toplum içinde kabul görmenin temel koşulu sosyal yeterliliklerdir diyebiliriz.

Bu bağlamda en önemli tanı ölçütlerinden biri olan sosyal beceri yetersizliği yaşayan otizmlili çocukların kaynaştırma süreçlerinde etkin düzenlemeler yapılmadığında her iki grup açısından da ciddi sıkıntıların yaşandığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar, sosyal becerileri iyi düzeyde olan özel gereksinimli çocukların, daha düşük düzeyde sosyal beceriye sahip olanlara göre arkadaş olarak daha fazla seçildiğini ortaya koymaktadır (Ledenberg, 1993). Toplum içerisinde sosyal beceri eksikliğinden kaynaklanan olumsuzluklar yaşayan, bunun yanı sıra sınıf içinde reddedilen, daha az popülerliği olan özel gereksinimli çocukların, özel gereksinimli olmayan arkadaşlarına nazaran daha uyumsuz ve saldırgan olma eğiliminde oldukları bazı durumlarda çekingen oldukları ve arkadaşlık, işbirliği gibi olumlu sosyal davranışları alt düzeyde sergiledikleri belirtilmektedir (Anderson, Olsson, Rydell & Larsen, 2000, Akt; Çolak, 2007).

Bulgular, normal gelişim gösteren çocukların olduğu ortamlarda otizmlili çocukların daha uygun davranışlar sergilediğini ve daha az otizme özgü davranışlar gösterdiğini ortaya koymuştur (Akt; Reiter & Vitani, 2007). Yapılan bir başka çalışmada otizmlili çocukların yetişkinle girdiği etkileşim ile akranlarıyla girdiği etkileşim arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Yetişkinle girilen etkileşim daha çok fiziksel bir etkileşimken, yaşlılarla girilen etkileşim dilin daha çok kullanıldığı ve duyguların daha çok ifade edildiği bir etkileşim olarak tanımlanmıştır (Akt; Reiter & Vitani, 2007).

Otizmlili çocukların kaynaştırılması için akranları hazırlayan programların etkililiğini inceleyen çalışmalar da vardır. Odom ve Strain (1984) akranlarla birlikte geçirilen zamanın, otizmlili çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Roeyers (1995) akranlara otizmlili çocukların kaynaştırma öğrencileriyle nasıl oyun kuracaklarının ve etkileşime gireceklerinin öğretildiği bir müdahale programı sonunda, otizmlili çocukların kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinde olumlu yönde gelişme kaydedildiğini bulmuşlardır.

Yapılan çalışmalar doğrultusunda, kaynaştırma eğitimi sürecinde özel gereksinimli öğrencinin akademik becerilerinin yanı sıra, uyum becerileri, kendini kontrol etme, iletişim ve işbirliği gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi önem kazanmış ve sosyal beceri öğretimi, kaynaştırma uygulamalarının temel hedeflerinden biri olarak kabul edilmiştir. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için sınıf öğretmenlerinin diğer çocukları bilgilendirmeleri ve sosyal beceri programları ile iki grup arasındaki iletişimi, etkileşimi artırmaya yönelik çalışmalar yapması gerektiği vurgulanmaktadır (Kargın ve ark, 2003). Bu çalışmalar planlanırken, öğretmenlerin sınıfta bireysel farklılıklara saygı gösterme, kabul ve değer vermeye olumlu model olma, engelli olmasına rağmen başarılı ve ünlü olmuş kişilerin nasıl başardıklarını anlatan filmler, kitaplar, misafir konuşmacılar çağırma gibi olumlu örnekleri öğrencilere gösteren yöntemler kullanarak “empati” becerilerini arttıracak “sosyal beceri” çalışmaları yapmaları önerilmektedir (Salend, 1998).

Alanyazın incelendiğinde, akranların kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmek ve böylece sosyal kabul düzeylerini geliştirmek amacıyla, engele ilişkin bilgi verme, grup tartışması, özel gereksinimli bireylerle doğrudan ya da dolaylı etkileşimde bulunma, canlandırma, özel gereksinimli öğrenciye yönelik sosyal beceri eğitimi gibi farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılarak çalışmalar yapıldığı belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2005; Baker, 2003; Matson, Matson & Rivet, 2007; Akt; Çolak, 2007). Bireylerin olumlu etkileşimlerini arttıran, küçük grup etkinlikleriyle bir problemi çözme ya da bir öğrenme görevini yerine getirme, ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemi olan (Erwin, 2000) ve çeşitli akademik, bilişsel ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan işbirlikli öğrenme tekniği (Açıkgöz, 1992) de bu amaçla kullanılmaktadır. Bu tekniğin, özellikle farklı etnik gruplardan ve farklı kültürlerden gelen bireyler arasında sosyal ilişkileri geliştirmenin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda sosyal kabul görmelerine uygun ortam sağlamada da (Johnson ve Johnson 1992) yararlı olduğu belirtilmektedir. Bu teknikler ayrı ayrı veya eklektik olarak kullanılabilir, kullanılan tekniklerin tek başına etkili olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi tersine araştırma bulgularına da rastlanmaktadır. Genelde ise bilgilendirme, etkileşimde bulunma ve empati geliştirmeye yönelik birden fazla tekniği kullanan programların daha etkili olabildiği belirtilmektedir (Akt; Aktaş ve Küçük, 2002;)

Sosyal beceri öğretiminde, uygun öğrenme ilkelerine dayalı, etkili ve verimli programların uygulanması çok önemlidir. (Choi & Heckenlaible, 1998). Tüm sınıfla eğitim yapmanın pek çok olumlu yanlarından birisi de, küçük gruplarda bireyin kendini ifade zorluğunu ortadan kaldırması ve kişileri özel olarak gruplayarak etiketlemekten korumasıdır (Fox & Boulton, 2003).

Sosyal kabul için birey gerekli sosyal uyum ve sosyal yeterliğe de sahip olmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişiminde akranların olumlu etkisi, akranları tarafından kabul edildiklerinde artmaktadır. Aynı zamanda akran kabulü ya da sosyal kabul özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki yeterliğin artmasını da sağlamaktadır (Çifçi, 2001; Mastropieri & Scruggs, 2004; Salend, 1998; Vuran, 2005). Araştırmalar akranları tarafından kabul edilen ve arkadaşları arasında popüler olan çocukların sosyal becerilerinin yeterli olduğunu göstermektedir (Franz & Gross, 2001; Greener, 2000; Koçancı, 2006; Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002; Westwood, 1997).

Sosyal beceri eğitimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, Goldstein ve arkadaşlarının (1992), ilişkiyi başlatma, ileri sosyal beceriler, duygularla baş etme, öfkeyi uygun yoldan ifade etme, stresle baş etme, planlama becerilerini öğretmek amacıyla çalışmalar yapmışlardır. Kellerman (1981) akran zorbalığına karşı, Phillip (1989) şakalarla başa çıkmayı öğreten programlar yapmışlardır.

Ciechalski ve Schmidt (1995), yaptıkları çalışmada özel eğitim gerektiren öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal beceri öğretiminin akran kabulü, kendine saygı, sosyal çekicilik ve kendine güven davranışları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada kontrol gruplu ön test ve son test desenini kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre kendine saygı, sosyal çekicilik ve kendine güven davranışlarında anlamlı farklılıklar olduğu ve sosyal becerileri kazanmış olmanın akranların birbirlerini kabulü artırdığı bulunmuştur. Mastropieri ve Scruggs (2004) tarafından ise işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak sosyal beceri çalışmaları yapılmıştır.

Cain (1990), liseye devam eden ergenlere sosyal beceri öğretiminin etkilerini incelemiştir. Bir yıl süren bu araştırmanın deseni, ön test son test desendir. Araştırmanın denekleri, liseye devam eden öğrenme güçlüğü ve duygusal bozukluğu olan 18 öğrencidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, sosyal beceri öğretim programı (ASSET)'dir. ASSET, doğrudan öğretim yaklaşımının basamaklarını içeren sosyal beceri öğretim programıdır. Araştırmanın sonucunda, öğrenme güçlüğü ve duygusal bozukluk gösteren öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarının, akranların kabulünü anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur.

Özel gereksinimli öğrenciler için sosyal beceri eğitiminde, rol oynama, gösteri, model olma, antrenörlük, doğrudan öğretim yöntemi, problem çözme veya bilişsel süreç yaklaşımı, bilişsel sosyal öğrenme yöntemi, akran destekli öğrenme, drama, senaryo ve sosyal öyküler, sınıf temelli sosyal beceri etkinlik programları, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda tek bir teknik, bazı çalışmalarda ise birden fazla teknik beraber kullanılmaktadır (Avcıoğlu, 2005; Matson, Matson & Rivet, 2007). Rutherford, Robert, Mathur & Quinn (1998) doğrudan öğretim ve işbirlikli yaklaşımı birlikte kullanmıştır. Otizmi olan çocuklara yönelik sosyal beceri çalışmalarında Disalvo ve Oswalt (2002) akran arabuluculuğu, Weiss ve Haris (2002) senaryolar, kendini yönetme/kontrol, sınıf müdahaleleri, sosyal beceri öğretimi; Ragers (2000), video ile model olma, sosyal oyunlar, akran öğretimi, akran arabulucuğu, arkadaşlık çemberi (circle of friends), sosyal beceri grupları gibi birçok teknik kullanmışlardır. Greenspan ve Weider, (1998) ise yapılandırılmış yaklaşımın tam tersi olan gelişimsel yaklaşımı kullanmaktadır. En yaygın kullanılan yaklaşımlardan birinin ise yapılandırılmış öğretimin olduğu belirtilmektedir (McGinnis & Goldstein, 1997; Baker, 2003).

Özet olarak, genel eğitim sınıflarına devam eden yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal beceri öğretiminin (Ciechalski & Schmit; 1995, Cain,1990; Mastropieri & Scrugs, 2004; Roeyers, 1995 ); akranlarıyla etkileşimde bulunmanın (Nabuzaka & Ronning, 1997), normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabullerini artırmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

### 2.5.2. Sosyal Kabul ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde, kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile ilişkilerini ve sosyal statülerini araştıran çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışma bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarındaki sosyometrik statüleri (Akçamete ve Ceber, 1999), kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabulleri (Şahbaz, 2004) ve kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri yetersizlikleri ve gereksinimleri (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) incelenmiştir.

Şahbaz (2004), kaynaştırma sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabullerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmada, kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabullerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, test dışı bireyi tanıma tekniklerinden sosyometri ve ‘Kimdir Bu?’ Teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü beş okulda da zihinsel engelli öğrencilerin akranları tarafından çoğunlukla tercih edilmediğini ve dışlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca akranların zihinsel engelli bireyleri, tembel, ders dinlemeyen, derste arkadaşlarını rahatsız eden öğrenciler olarak algıladıklarını ve onlarla oyunlarda eş olmak ve birlikte ders çalışmak istemediklerini göstermiştir.

Vuran’ın (2005) kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda eğitim alan, kaynaştırmaya aday gösterilen ve yetersizlik göstermeyen öğrencilerin sosyal konumlarını akran tercihi tekniğini kullanarak incelediği araştırmasına 27’si kaynaştırmaya aday gösterilen 933’ünü yetersizlik göstermeyen 999 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık yarısının “reddedilen” sosyal tercih kategorisinde, “orta” sosyal etki düzeyinde yer aldıkları belirlenmiştir. En çok tercih edilen adaylarda ise, kontrol grubunun birinci, kaynaştırma grubunun ikinci, kaynaştırmaya aday grubun ise son sırada yer aldığı belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, hem kaynaştırma öğrencilerinin, hem de kaynaştırmaya aday öğrencilerin yarıdan daha fazlasının akranları tarafından reddedildiğini ve anlamlı şekilde düşük sosyal tercih puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir.



Bunların yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü arttırmaya yönelik deneysel çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Civelek (1994), eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleştirmenin etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubundaki sınıflardan birisi bütünleştirme, diğeri ise bütünleştirme ve bilgilendirme grubunu oluşturmaktadırlar. Araştırmanın bağımlı değişkeni normal çocukların eğitilebilir zihinsel engelli çocukları sosyal kabul düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, bütünleştirilmiş resim-iş ve beden eğitimi dersleri ve bilgilendirme programlarıdır. Özel eğitim sınıfında öğrenim gören altı zihinsel engelli öğrenciden üçü, yalnızca resim-iş ve beden eğitimi derslerinde dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerle bütünleştirilmiş, diğeri üçü ise hem aynı derslerde normal akranlarıyla bir araya gelmiş hem de normal akranlarına bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, bilgilendirme ve bütünleştirmenin birlikte yapıldığı grupta yer alan akranların zihinsel engelli arkadaşlarına daha fazla sosyal kabul gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Tekin (1994), uygulanan bilgilendirme programlarının, engele sahip bireylerin sosyal kabullerine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın deseni, ön test son test kontrol gruplu desendir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, normal öğrencilerin engelli bireyleri sosyal kabul düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, engelli bireylere yönelik yönlendirici ve yönlendirici olmayan bilgilendirme programlarıdır. Dördüncü sınıf öğrencilerine dokuz hafta süre ile geleneksel, yönlendirici ve yönlendirici olmayan akran tartışmasını ön plana çıkaran metotla, engele sahip bireyler hakkında bilgi sunulmaya çalışılmıştır. Bilgi verici grup çalışmasının yapıldığı grupta, grup üyelerine engelliler hakkında bilgi verilip, duygu ve düşünceler tartışılırken aktif ve yönlendirici bir rol oynanmıştır. Yönlendirici olmayan grup çalışmasında ise, grup lideri katılımcılara belli sorular yönelterek konuyu tartışmalarını sağlamış, yönlendirici bir etkide bulunmamış, sadece yanlış bilgi ve düşünceleri değiştirmek üzere konuşmalar yapmıştır. Bu farklı uygulamaların yanı sıra, her iki grup engelli olimpiyatları filmini seyretmiş ve engelli bir avukatın katıldığı oturumlara katılmıştır. Araştırmanın sonuçları yönlendirici ve yönlendirici olmayan grup çalışmalarının her ikisinin de benzer düzeyde tutum değişikliğine yol açtığına işaret etmektedir. Bu çalışma, küçük gruplarda etkileşim ve bilgilendirme tekniklerinin, engellilere yönelik tutumların değiştirilmesinde etkili yöntemler olduğunu göstermiştir.

Aktaş ve Küçüker (2002), bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabullerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, uygulanan programının, normal akranların bedensel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabullerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Şahbaz (2007), kaynaştırma sınıflarına devam eden normal öğrencilerin engelli akranları hakkında bilgilendirilmelerinin, engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada, ön test ve son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, normal öğrencilerin engelli bireyleri sosyal kabul düzeyleri; bağımsız değişkeni ise normal öğrencileri engelli öğrenciler hakkında bilgilendirme programıdır. Çalışmada veriler, test dışı bireyi tanıma tekniklerinden sosyometri ve ‘Kimdir Bu’? Tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, engelli öğrenciler hakkında normal akranların bilgilendirilmelerinin, engellilerin sosyal kabul düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Uçar (2008), Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programı’nın etkililiğinin incelediği araştırmasında Ön test- son test kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bünyesinde otistik öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıfı bulunan iki ilköğretim okulundan 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden, farklı gelişen yakını ve sınıf arkadaşı (sınıfında kaynaştırma öğrencisi) olmayan, farklı gelişen herhangi biri ile yaşam deneyimi bulunmayan 289 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin otistiklere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir ve geliştirilen programın etkisi tartışılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki normal gelişen öğrencilerin, kontrol grubundaki normal gelişen öğrencilere kıyasla, otistik arkadaşlarını kabul edici tutumlarında anlamlı farklılık oluşturacak şekilde gelişme gözlenmiştir. Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programı 2. kademedede etkili olmakla birlikte 1. kademedede daha başarılı sonuçlar vermiştir. Otistikleri kabul edici tutumları bakımından 1. kademedede kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemişken, 2. kademedede duygu boyutunda anlamlı farklılık

görülmüştür. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunda kızların erkeklere göre, otistiklere yönelik tutumlarında daha kabul edici olduğu gözlenmiştir. Aynı ortamda bulunan Yaşamla Bütünleşme Kulübü'ne üye olan ve olmayan deney grubu öğrencilerinin otistikleri kabul edici tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın görülmemesi araştırmanın diğer bir sonucudur.

Yaşaran (2009), normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, deneysel desenlerden kontrol gruplu ön test ve son test deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler bilgi verme, tartışma ve canlandırma yapma gibi çalışmaları kapsamaktadır. Bilgi verme ve canlandırma etkinliklerinin amacı, normal gelişim gösteren akranların, özel gereksinimli bireylerle ilgili yanlış ya da eksik bilgi sahibi olmalarından kaynaklanan olumsuz tutumları ortadan kaldırmak, öğrencilerin bireysel farklılıklar ve benzerlikler bakış açısı geliştirmelerini sağlamak ve özel gereksinimli bireylerle ilgili duygu ve düşüncelerini bir tartışma ortamında paylaşmalarını sağlamaktır. Canlandırma etkinliklerinin amacı, normal gelişim gösteren akranların, özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları güçlüklerin farkına varmaları, canlandırma çalışmaları yoluyla farklı engel türlerindeki bireylerin yaşadıkları zorluklar ve sınırlılıklar karşısında duyarlılık kazanmalarını sağlamaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Özet olarak, genel eğitim sınıflarına devam eden normal öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine katılmasının (Yaşaran, 2009); yetersizlikten etkilenmiş akranları hakkında bilgilendirilmelerinin (Şahbaz, 2007; Tekin, 1994); yetersizlikten etkilenmiş akranları hakkında bilgilendirilmelerinin ve etkileşimde bulunulmasının (Civelek, 1990; Aktaş ve Küçükler, 2002; Uçar 2008); normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan öğrenciye olan sosyal kabullerini artırmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

Ülkemizde Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların da az sayıda olduğu gözlemlenmektedir. Avcıoğlu (2001), işbirlikli öğrenme, Akfırat (2004), yaratıcı drama, Sucuoğlu ve Çiftçi (2001), doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımını kullanarak, Eldeniz ve Avcıoğlu (2005) drama yöntemine dayalı olarak özel gereksinimli çocuklara sosyal beceri öğretimini amaçlayan bir program uygulamıştır. Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan (2003) “akran aracılı sosyal beceri öğretim” programı ile zihinsel engelli bireylere sosyal beceri öğretimi çalışması yapmıştır. Ünsal (2007), kaynaştırma ortamlarında uygulanan “Akran Aracılı ve Yetişkin Aracılı” müdahale yaklaşımlarının, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri gerçekleştirme ve sosyal kabulleri üzerindeki etkiliğini incelemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, kaynaştırma öğrencilerinin, a) sosyal becerileri, b) genel sosyal becerileri ve c) sosyal kabul düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, uygulanan sosyal beceri öğretim programıdır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Yetişkin Aracılı program ve Akran Aracılı program yaklaşımları ile hazırlanan sosyal beceri öğretim programının uygulanması sonucu, kaynaştırma öğrencilerinin her iki programla da öğretilmesi hedeflenen dört sosyal beceriyi öğrendikleri görülmüştür. Her iki sosyal beceri öğretim programının, kaynaştırma öğrencilerinin Sosyal Beceri Kontrol Listesi puanları üzerindeki etkililikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmanın son bulgusu, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulleri ile ilgilidir. Her iki sosyal beceri öğretim programının, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulleri üzerindeki etkililikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çolak ise (2007), kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarında, işbirliğine dayalı uygulanan ve birkaç sosyal beceri öğretim yönteminin bir arada kullanıldığı bir programın sosyal beceri yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini iyileştirmedeki etkililiğini sınıadığı bir eylem araştırması yapmıştır. Bu çalışmada uygulanan programın yalnızca kaynaştırma öğrencisine değil, sınıftaki diğer öğrencilere de olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ulaşılabilen yayınlarda Çolak’ın (2007) çalışması dışında, özel gereksinimli öğrencinin dışında, kaynaştırma ortamındaki diğer öğrencilerin de sosyal becerilerini iyileştirmeye yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sosyal beceri çalışmaları özel gereksinimli çocuğun, yaşı, yetersizliğin derecesi ve dikkat süresi gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bireysel veya grup olarak sınıfta öğretilmeye çalışılmakta ya da bazı beceriler evde anne-babayla oyun zamanlarında da ğretilabilmektedir (Baker, 2003). Birebir eğitimlerde kazandırılan sosyal becerinin genelleştirilmesi problem olabilmektedir (Fox & Boulton, 2003). Sosyal beceri yetersizliği olan öğrencileri gruplayarak yapılan eğitim çalışmaları da okulda bu çocukların etiketlenmesine neden olduğu için eleştirilmekte ve bu nedenle tüm sınıfın eğitileceği programlar önerilmektedir (Fox & Boulton, 2003).

Bu çalışmada bu nedenlerle otizimli kaynaştırma ğrencisi ve tüm sınıfla birlikte yapılan bir eğitim programı geliştirilmiş olup doğrudan ğretim yöntemiyle, rol oynama, model olma, geribildirim ve empati geliştirmeye yönelik birden fazla teknik bir arada kullanılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, çalışma grubu veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri ve eğitim programı açıklanmaktadır.

#### 3.1.Araştırma Deseni

Bu araştırmada temel araştırma deseni olarak “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” seçilmiştir. Özellikle sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde deney ve kontrol grubunun seçkisiz (random) atanmasının mümkün olmadığı durumlarda – ki şimdiki araştırmada bu durum söz konusudur- bu desenin kullanımının daha uygun olduğu belirtilmektedir (Bulduk, 2003). Araştırmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır.

Araştırmada izlenen tüm deneysel süreç aşağıda sunulmuştur.

**Şekil 1**  
**Yarı Deneysel Desen.**

| <b>Grubun adı</b>    | <b>Deney öncesi<br/>(bağımlı değişkenlerin ön ölçümleri)</b>                                                                                                                         | <b>Deney süreci<br/>(işlem)</b>                       | <b>Deney sonrası<br/>(bağımlı değişkenlerin son ölçümleri)</b>                                                                          |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Deney grubu</b>   | <b>Ön test uygulamaları</b><br>Sosyal kabul ölçeği<br>Sosyometri<br>Sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeği.<br>Öğretmen Görüşme Formu<br>Öğrenci Bilgi Formu<br>Öğretmen Bilgi Formu | Eğitim programının tüm sınıfa uygulanması<br>11 hafta | <b>Son test uygulamaları</b><br>Sosyal kabul ölçeği<br>Sosyometri<br>Sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeği<br>Öğretmen Görüşme Formu   |
| <b>Kontrol grubu</b> | <b>Ön test uygulamaları</b><br>Sosyal kabul ölçeği<br>Sosyometri<br>Sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeği.<br>Öğretmen Görüşme Formu<br>Öğrenci Bilgi Formu<br>Öğretmen Bilgi Formu |                                                       | <b>Son test uygulamaları</b><br>Sosyal kabul ölçeği<br>Sosyometri<br>Sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeği..<br>Öğretmen Görüşme Formu |

### 3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; İzmir ilinde merkez ilçelerde, sınıfında otizm tanıılı kaynaştırma öğrencisi olan, uygulama kolaylığı ve aynı sosyo–ekonomik düzeyi temsil etme özelliği göz önünde bulundurularak seçilen, dört ilköğretim okulunun ilk kademesinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama sürecine başlamadan önce, bu okullarda hazırlanan etkinliklerin ve ölçeklerin uygulanabilmesi için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma kapsamında, eğitim programının uygulandığı iki ilköğretim okulundaki 4.ve 5. sınıflarda bulunan toplam 49 öğrenci deney grubunu, Eğitim programının uygulanmadan Ön test ve Son testlerin uygulandığı iki ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıflarda bulunan toplam 71 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Deney grubunda bulunan toplam 49 öğrencinin 25’u kız 24’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ön testler bu sınıflardaki tüm öğrencilere uygulanabilmiştir.

Deney grubu: 1. okulda, 13 kız, 13 erkek, toplam 26 öğrenci,

2. okulda, 12 kız, 11 erkek, toplam 23 öğrenciden oluşmaktadır.

Kontrol grubunda bulunan toplam 71 öğrencinin 29’i kız 42’i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Ön testler o gün sınıfta bulunan öğrencilere uygulanabilmiştir.

Kontrol grubu: 1. okulda 15 kız, 21 erkek, toplam 36 öğrenci,

2. okulda 14 kız, 21erkek, toplam 35 öğrenciden oluşmaktadır.

Her iki okulda da son testlerde aynı öğrencilerin verileri değerlendirmeye alınmış, bazı öğrenciler okuldan ayrıldıkları için son test ölçümleri yapılamamıştır. Ayrıca ön testleri almayan öğrencilerin verileri de değerlendirme dışı tutulmuştur.

Deney grubunda 23 erkek, 24 kız olmak üzere toplam 47 öğrencinin verileri,

Kontrol grubunda 35 erkek, 27 kız olmak üzere toplam 55 öğrencinin verileri, değerlendirilmeye alınmıştır.

### 3.3.Değişkenler

#### 3.3.1.Bağımsız Değişkenler

Ön test-Son test kontrol gruplu bu araştırmanın bağımsız değişkenleri, araştırmacı tarafından geliştirilen “eğitim programı” ve sosyo-demografik değişkenlerdir. Sosyo demografik değişkenler olarak cinsiyet, doğum sırası ve anne/baba eğitim düzeyi seçilmiştir.

##### 3.3.1.1.Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Pilot Uygulama

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen toplam 14 etkinlikten oluşan “eğitim programı” kullanılmıştır. Hazırlanan etkinlikler ilköğretim okulu ilk kademedeki okuyan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaş düzeyine uygun olarak düzenlenmiştir. Bu konuda alan yazında yapılan çalışmalar taranmış farklı engel grupları için ne tür uygulamalar yapıldığına bakılmıştır. Araştırmacı tarafından etkinlikler geliştirilmeden önce “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)” tarafından ilköğretim okulları için hazırlanan grup rehberliği etkinlikleri incelenmiştir. MEB rehberlik programında yer almayan ya da sınırlı olarak yer alan ancak araştırmanın amacı için gerekli olduğu düşünülen etkinlikler hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Etkinlikler sırasıyla temel olarak dört kategoride toplamaktadır.

- 1- Temel sohbet becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler
- 2-Empati ve toleransı geliştirmeye yönelik farklılıkları kabullenmeyi içeren etkinlikler
- 3-Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik, diğerlerinin olumlu özelliklerini fark etme ve ifade etme etkinlikleri
- 4-Öfkeyle baş etme ve bağlama uygun olarak öfkeyi ifade etme etkinlikleri

Kategoriler oluşturulurken otizmli öğrencilerin en çok zorlandıkları sosyal iletişim ve etkileşim becerileri dikkate alınmıştır. Ayrıca otizm konusunda akranların bilgilendirildiği ek bir oturum hazırlanmıştır.

Program hazırlandıktan sonra pilot çalışma yapılmıştır. On bir oturum olarak planlanan eğitim programının pilot Uygulamaları 2011 Eğitim-Öğretim yılında Namık Kemal İlköğretim okulu 5/B sınıfında yapılmıştır. Uygulamayla ilgili gerekli



izinler İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Sınıf öğretmenin boş olduğu bir ders saatinde öğretmene uygulama içeriği hakkında bilgi verilerek ön test uygulamaları yapılmıştır.

a)Öğretmen Bilgi Formu; yüz yüze

b)Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu; yüz yüze

c)Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği; Öğretmen araştırmacı tarafından bilgilendirilmiş ve öğretmen tarafından doldurulmuştur.

### **Pilot Uygulama**

1.OTURUM: Kaynaştırma öğrencisinin sınıfta olmadığı bir derste, araştırmanın amacı tüm sınıfa kısaca açıklanarak ön-testler uygulanmıştır. Her ölçek bir diğeri bittikten sonra sınıfa verilmiş, formlar dağıtıldıktan sonra çocukların soruları cevaplandırılmıştır. Çocuklardan gelen sorular doğrultusunda her ölçekle ilgili geri bildirimler/eksiklikler daha sonra düzeltilmek üzere not alınmıştır. Sırasıyla; a) Öğrenci Bilgi Formu, b) Sosyometri, c) Sosyal Kabul Ölçeği uygulanmış, uygulamalar 25 dakika sürmüştür. Araştırmanın amacının açıklanması araştırmacının kendisini tanıtip, çalışmanın genel kurallarını açıklaması da 15 dakika sürmüştür. Uygulama bir ders saati içinde tamamlanmıştır.

2.OTURUM: Planlandığı gibi 1 ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulamada öğrencilere röportaj konusunda daha açıklayıcı bilgi vermek gerekliliği doğmuştur. Öğrencilere arkadaşınızla röportaj yapacaksınız yönergesi vermek yeterli olmamış röportajın ne olduğu örneklenerek açıklanmıştır. Sorulara sınırlama getirmeden yapılan uygulamada Çocuklar birbirlerine en nefret ettiği arkadaşın kim v.b incitici, karşısındakinin cevap vermek istemeyeceği, ya da dalga geçmek amaçlı sorular sormuşlardır. Bu nedenle etkinliğe başlamadan bu tür soruların sorulamayacağı kurala bağlanmasına karar verilmiştir. Uygulamalara sınıf öğretmenin alınması planlanmış olmasına rağmen, zamanın daha verimli kullanılabilmesi için ikinci oturumdan itibaren sınıf öğretmeninde sınıfta bulunmasına karar verilmiştir.

3.OTURUM: Planlandığı gibi iki etkinlik 1 ders saatinde tamamlanmıştır. Fakat bir ders saatinde her etkinlik için 1-2 öğrenci söz almıştır. Bu oturum 2 ders saati olarak planlanırsa daha etkili olacağı görülmüştür.

4.OTURUM: Planlandığı gibi 1 ders saatinde tamamlanamamıştır. 4. oturum için planlanan iki etkinliğin her biri 1 ders saati sürmüştür. Programda ana vurgu farklılığın toleransı olduğu için bu iki etkinlikte sınıftaki tüm gönüllülerin söz alması daha etkili olacağı görülmüştür. Uygulamanın 2 ders olarak planlanmasına karar verilmiştir. 1.etkinlikteki 2. form tahtaya asılmamış onun yerine çocukların paylaşımları 4 başlıkta tablo halinde tahtaya yazılarak ortak duygulara dikkat çekilerek etkinlik tamamlanmıştır.(güçlü yanlar/ zorlandığım durumlar/korkutan durumlar/ üzen durumlar.)

5.OTURUM: Planlandığı gibi 1 ders saatinde tamamlanamamıştır. 5. oturum için planlanan. 3 etkinlikten 1.si 1 ders saati, 2 ve 3 etkinlikte 1 ders sürmüştür. Uygulamada da 2 ders olarak planlanması daha uygun olacağı görülmüştür

6.OTURUM: : Planlandığı gibi 1 ders saatinde iki etkinlik uygulanarak tamamlanmıştır. Uygulamada kullanılan öyküdeki anne karakteri uygulamanın içeriğini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle öykünün değiştirilmesine karar verilmiştir. Alternatif öfke tepkilerinin önceden hazırlanmış kartonla sınıfa asılmasının daha etkili olacağı görülmüştür.

7.OTURUM: : Planlandığı gibi 1 ders saatinde iki etkinlik uygulanarak tamamlanmıştır. Bu oturumda planlanan 2. etkinlik uygulanmamıştır. Öfke için 6. ve 7. oturumdaki birer etkinliğin yeterli olduğu düşünülmüştür. Etkinlik formundaki duygular itemlerinin azaltılmasının uygun olacağı görülmüştür. uygulamada; korku, kızgınlık, kıskançlık, utanma duyguları tartışılmıştır.

8.OTURUM: Planlandığı gibi 1 ders saatinde iki etkinlik uygulanarak tamamlanmıştır.

9.OTURUM: Planlandığı gibi 1 ders saatinde iki etkinlik uygulanarak tamamlanmıştır. Bu iki oturumda herhangi bir değişiklik yapılmasına gereksinim olmadığı görülmüştür.

10. ve 11. OTURUM: Okulun son haftasında öğrenciler okula devam etmediği için tüm gruba uygulanamamıştır. Birinci oturumda açıklanan ve birlikte kararlaştırılan genel kurallar tam tabaka bir kartona yazılıp her uygulama gününde sınıfa asılmasının gerekli olduğu görülmüştür. Uygulama sırasında zaman zaman dinleme, gizlilik, v.b kuralları hatırlatma ihtiyacı doğmuştur.

Pilot uygulama sonuçları değerlendirilerek programın içeriği, etkinliklerin süreleri, sıraları ve sayıları yeniden düzenlenmiş ve son şekli verilerek uygulamada kullanılmıştır.

### **3.3.2.Bağımlı Değişkenler**

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini akranların sosyal kabulleri, otizmlili öğrencilerin okula uyumları, öğretmen merkezli sosyal davranışları ve akran merkezli sosyal davranışları oluşturmaktadır.

### **3.3.Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri nicel ve nitel teknikler kullanılarak toplanmıştır.. Nicel ve nitel verilerin toplanmasında aşağıda özellikleri tanıtılan ölçekler/teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal yeterliliklerini ve okula uyumlarını belirlemek amacıyla, “Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği”, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabullerini değerlendirmek üzere “sosyal kabul ölçeği”, “sosyometri”, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlık ilişkileri konusundaki gözlem görüşlerini belirlemek için “Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerini almak amacıyla “Öğrenci Bilgi Formu”, öğretmen bilgileri içinse “Öğretmen Bilgi Formu” kullanılmıştır.

#### **3.3.1.Öğrenci Bilgi Formu**

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Bu formla öğrencilerin cinsiyeti, doğum sırası, anne/baba eğitim düzeyi ve kardeş sayılarıyla ilgili bilgiler toplanmıştır.

### 3.3.2. Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu

Nitel teknikler, bir alanda derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir. Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanmaktadır. Bunlar çevreyle ilgili veriler, süreçle ilgili veriler ve algılarla ilgili verilerdir (LeCompte & Goetz, 1982). Bu üç tür veriyi toplamak için araştırmacının bazı nitel veri toplama yöntemlerini kullanması gerekir. Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır: görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın verileri nicel verilerin yanı sıra yanıtların nitel olarak analiz edilebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Görüşme genellikle bir kişiyle ya da grupla yapılan amaçlı söyleşilerdir. Ancak, görüşme sırasındaki söyleşiler, araştırmacı tarafından karşıdaki kişiden bilgi almak amacıyla yönlendirilmektedir (Patton, 1990). Alan yazında genellikle yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere iki görüşme türünden söz edilir. Yarı-yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeler ile yapılandırılmamış görüşmeler arasında yer alan görüşme türüdür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için, tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soruyu içeren bir görüşme formu hazırlanır. Kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine aynı sorular aynı sırayla sorulur ve görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir. Bu tür görüşmelerde, görüşmeci soruları sorarken kendisiyle görüşme yapılan kişiye, gerektikçe sorularla ilgili ek açıklamalar yapabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla, hem bir objektiflik hem de derinlik sağlanmış olur (Gay, 1987; Berg, 1998).

Bu çalışmada da araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlık ilişkileri ve sosyal kabullerine ilişkin gözlem ve görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşme formları hazırlanmadan önce alan yazın taraması yapılarak formda yer alabilecek olası görüşme soruları oluşturulmuştur.. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra alanda çalışan iki uzmandan görüş alınmış ve görüşler doğrultusunda sorular gözden geçirilerek 20 tane olan soru sayısı 16 ya düşürülmüş ve bazı soru içerikleri yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenlere sorulan sorular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. Otizmli kaynaştırma öğrenciniz akranları tarafından teneffüslerde oyunlara davet edilir mi?
2. Otizmli kaynaştırma öğrenciniz ortak projelerde grup arkadaşı olarak seçilir mi?
3. Yakın arkadaşı var mı? Sınıfta kaç arkadaşı onunla oyun oynar?
4. Akranları onunla alay eder mi? / Ederse hangi konularda?
5. Kaynaştırma öğrencisi kendiliğinden oyuna katılmayı teklif eder mi?
6. Arkadaşlıkları ne kadar sürer? Neden sona erer?
7. Akranlarıyla sorun yaşar mı? / yaşarsa ne tür sorunlar yaşar? / Ne zamanlar yaşar?
8. Akranları arasında nasıl davranır? Gruba katılabilir mi? Geri çekilir mi?
9. Sınıf kurallarının farkında mıdır? Uyar mı?
10. Derse katılır mı (parmak kaldırır mı, soru sorar mı, soruları cevaplar mı, masa başında uygun çalışır mı, ödevlerini zamanında getirir mi?)
11. Oyunlarda sıra alma, paylaşma, uzlaşma ve benzeri sorunlar yaşar mı?
12. Birisini tanımak için uygun sorular sorabilir mi?
13. Diğerlerinin ilgilendikleri konuları bulabilir mi hakkında konuşabilir mi?
14. Ses tonu “ ses tonu”, “göz teması”, “sıra alma” ve “uygun iletişim mesafesi” gibi temel sohbet becerilerini kullanabilir mi?
15. Öfkesini kontrol edebilir mi? Uygun durumlarda uygun biçimde ifade edebilir mi?
16. Diğerlerinin kişisel özelliklerine iltifat edebilir mi?

### 3.3.3.Sosyometri

Ülkemizde de 1960’lı yıllardan itibaren kullanılmaya başlamış olan sosyometri tekniği J. L. Moreno tarafından geliştirilmiştir. Bir gruptaki bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve etkileşim örüntüsünü saptamak amacıyla kullanılan sosyometri, bir grup tekniği olarak işlev görerek, grubun yapısını, alt grupları, lider ve izole edilmiş üyeleri ortaya çıkarmaktadır.

Testin hazırlanışında Halinan’ın önerileri dikkate alınmış ve test maddelerinin oldukça genel ve arkadaşlığı tüm boyutlarıyla kapsayacak şekilde çalışılmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği; İlkokul 4. ve 5. sınıflara devam eden 120 erkek ve 116 kız toplam 236 öğrenciye 4 hafta arayla iki kez uygulanan test

puanlarıyla arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 4. sınıflar için .85; 5. sınıflar için .88 ve tüm grup için .86 olarak bulunmuştur, (Öner, 2006).

Öğrencinin doğal ortamı olan sınıf ortamında akranları ile etkileşimini ve ilişkilerini, akranların görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Sosyometrik ölçme teknikleri uygulanarak elde edilen bilgiler, öğrencinin sosyal kabul ve reddi, saldırgan davranışları gibi bazı davranışları hakkında da bilgi toplamaya yardımcı olur (Çiftçi, 2001; Mastropieri & Scruggs, 2004).

Sosyometrik ölçme tekniklerinin genel olarak üç tipi bulunmaktadır. Bunlar akran atamaları, akran derecelendirmeleri ve akran değerlendirmeleridir (Merrell & Mertz 1992). Bu çalışmada kullanılan akran ataması, sınıf ortamlarında kullanılan en eski sosyometrik tekniklerden birisidir (Snell & Janney 2000). Bu teknik, öğrencilerin belirli davranışları yerine (diğerlerinin düşüncesini sorma) etkinlikleri (oyun gibi) ya da nitelikleri (en iyi arkadaş) ölçmesi nedeniyle en çok tercih edilen çalışma arkadaşı, en iyi arkadaşlar ya da en çok tercih edilen oyun arkadaşları gibi davranışsal olmayan ölçüte göre tercih ettikleri akranlarını atamalarını içerir (Merrell & Mertz 1992). Uygulayıcılar, öğrencilerden birlikte çalışmak istedikleri, oynamak istedikleri, yanında oturmak istedikleri vb. tercih durumlarını belli bir sayı sınırıyla listelemelerini ister. Akran atamasında tercih yanında tutumlarda ölçülebilmektedir. Bu durumda öğrenciler, en çok sevdikleri sınıf arkadaşlarını ya da en iyi arkadaşlarını yazarlar. Buradan elde edilen bilgilerle akran ataması puanları, bir çocuğun sınıfındaki ya da oyun grubundaki tüm akranlarından aldığı atamaların oranı şeklinde hesaplanır (Dökmen, 1995). Olumlu akran atamalarıyla birlikte olumsuz akran atamaları da yapılabilmektedir. Bu tip atamalar en az sevilen, çalışmak istenmeyen akranların isimlendirilmesini içermektedir. Araştırmacılar, olumsuz akran atamalarının, sosyal etkileşimlerde olumsuz tutumlar ve reddetmeyi artırma riskinden dolayı olumlu akran atamalarıyla birlikte kullanılmasını önermektedirler. Olumlu ve olumsuz akran atamalarının her ikisinden de alınan bilgileri birleştirme, akranlar arasındaki sosyal kabulü artırmayı amaçlayan sağaltımlar için atanacak öğrencileri tanımlamaya rehberlik eder (Snell, 2000; Bu çalışmada öğrencilerden, olumlu ve olumsuz akran atamaları yapmaları istenmiştir. Tüm sınıfa sosyometri cevap kağıdı dağıtılmış ve öğrencilerin;

- 1- Birlikte olmaktan en çok hoşlandıkları üç arkadaşlarının isimlerini ve

- 2- Birlikte olmaktan en az hoşlandıkları üç arkadaşlarının isimlerini sırasıyla yazmaları istenmiştir.

### 3.3.4.Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği

Ölçek genel anlamıyla sosyal yeterlik terimi altında sınıflandırılan iki temel uyum alanını ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Bunlar uyuma yönelik sosyal davranış ve kişiler arası sosyal yeterliktir. Uyuma yönelik davranış, sınıf içindeki eğitim ortamında bağımsız olarak fonksiyonda bulunmak için gerekli becerilere işaret ederken, kişiler arası sosyal yeterlik, diğerleriyle uygun sosyal etkileşimler ve ilişkileri korumak için gerekli olan becerilere işaret etmektedir.

Ölçeğin iki ayrı versiyonu bulunmaktadır. Bunlar ilköğretim versiyonu ve ergen versiyonudur. İlköğretim versiyonunun faktör analizi yöntemi ile oluşmuş üç alt ölçeği (Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış, Akran Tercihli Sosyal Davranış ve Okul Uyum) vardır. Bu üç alt ölçek toplam 43 maddeyi içermektedir. Ölçeğin üç alt ölçeğinin içerikleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlerce oldukça değer verilen empati, işbirliği, kendini kontrol, akran ilişkilerinde duyarlılık ve sosyal açıdan olgunluk gibi davranışlar içeren Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Alt Ölçeği 1. Alt Ölçek olarak yer almaktadır ve 16 maddeden oluşmaktadır. 2. Alt Ölçek olarak tanımlanan Akran Tercihli Sosyal Davranış, serbest oyun zamanlarındaki akran dinamiklerini ve sosyal ilişkilerini yöneten sosyal davranış biçimlerine ilişkin akran değerlerini yansıtan 17 maddeyi içermektedir. Okula Uyum Alt Ölçeği olarak tanımlanan 3. Alt Ölçek ise eğitimsel ortamların idare edilmesiyle ilişkili doğal öğretmen beklentilerini yansıtmakta ve 10 maddeden oluşmaktadır.

Okullarda uygulanmak üzere geliştirilen bu ölçek başlıca şu üç amaca yönelik olarak hazırlanmıştır: (1) Sistematiik sosyal beceri eğitimine gereksinim duyan öğrencileri araştırmaya yönelik düzenli ve profesyonel seçim yapma, (2) Spesifik sosyal beceri eksikliklerini belirleme ve (3) Sosyal beceriye yönelik müdahalelerin etkilerini değerlendirmeye yönelik bir araç olma.

Ölçek 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Asla görülmez (1) ve sıklıkla görülür (5) arasında dağılan öğretmen ölçe yargılarını yapılandırmak için kullanılmaktadır. Ölçek, 43 maddeden her birinin 1-5 arasında numaralandırılmasıyla puanlanır. Her bir alt ölçek için verilen puanlar ayrı ayrı toplanıp alt ölçek puanları hesaplanır. Üç alt ölçeğin puanlarının toplanmasıyla toplam puan elde edilir. Elde edilen toplam puan, öğrencinin sosyal yeterlik ve okul uyumuna dair genel bir indeks sağlar. Ölçeğin uygulanması her öğrenci için ortalama 5-10 dakika sürer. Ölçeği dolduracak öğretmenlerin ise, öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirebilmesi için en az 6-8 hafta öğrenciyi gözlemiş olması gerekmektedir.

Ölçeğin güvenirliği ile ilgili olarak 323 öğrenciyi içeren bir çalışma yapılmış, ölçeğin üç hafta ara ile yapılan ölçümleri arasında 2. ve 4. sınıflar için sırasıyla  $r=.90$  ve .92 değerleri bulunmuştur. Ölçeğin içsel tutarlılığını ölçmek için ise 1812 kişiyle yürütülen bir çalışma yapılmış, toplam ve alt ölçekleri için elde edilen Cronbach alfa katsayıları .97, .96, .95, .96 bulunmuştur (Walker & McConnell, 1995'ten akt. Uzbaşı, 2003).

Ölçeğin geçerliliği ile ilgili olarak Walker ve McConnell (1995) tarafından kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. Kapsam geçerliliği ile ilgili olarak yapılan faktör analizi sonuçlarına dayalı olarak toplam varyansın %79'unu açıklayan 14 faktör belirlenmiştir. İkinci faktör analizi, üç faktörün belirginleştirilmesi için yapılmıştır. Belirlenen üç alt ölçeğe göre ölçeğin madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve değeri 30'un altında olan hiçbir madde ölçeğin son biçimine dahil edilmemiştir. Ayırt edici geçerlik çalışmaları kapsamında, ölçeğin anti sosyal davranışa dair risk taşıyan çocukları, yapılan güz ve bahar ölçümlerinde sırasıyla %97,50 ve %100 oranında doğru olarak sınıflandırdığı bulunmuştur (Uzbaşı, 2003).

#### **3.3.4.1.Walker- McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği'nin (WMC-SYOUÖ) Türkiye'deki Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Ölçeğin kapsam geçerliği incelenirken uzman kanısına başvurulmuştur. Orijinali İngilizce olan ölçek öncelikle Uzbaşı (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, her iki dile hakim iki psikolojik danışman, dört İngilizce öğretmeni ve iki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyesi olan 8 eğitimciye özgün



İngilizce formuyla beraber verilerek gereken düzeltmeleri yapmaları istenmiştir. Uzmanların ölçeğin çevirisi ile ilgili yaptığı düzeltmelerden yararlanarak ölçeğin çevirisine son şekil verilmiştir. Ölçek maddelerinin, çocukların sosyal beceri alanına uygunluğu konusunda da uzmanlar görüş birliğine varmışlardır.

Ölçeğin yapı geçerliliği incelenirken ise ölçeğin faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi işlemleri, temel bileşenler ve varimaks dönüştürmesine göre yürütülmüştür. İlk temel bileşenler analizine göre, toplam varyansın %71'ini açıklayan beş faktör elde edilmiştir. İkinci faktör analizi işlemiyle faktör sayısı toplam varyansın %65'ini açıklayan üç faktöre indirgenmiştir. Mevcut faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinal faktör yapısı ile karşılaştırılmış ve alt boyutlara giren maddeler açısından önemli ölçüde örtüşme sağladığı görülmüştür. Ancak, orijinal ölçeğin faktör analizi sonuçlarının geniş çaptaki örneklem üzerinde (762 kişilik bir norm grubu ve 134 kişilik seçilen örneklem grubu) yapılan çalışmalara dayanmış olması ve alt ölçeklere dahil edilen madde içeriklerinin anlamlı bir başlık altında toplanması dikkate alınarak, orijinal ölçeğin alt boyutlarının esas alınmasına karar verilmiştir (Uzbaş, 2003).

Buna göre toplam ölçek için elde edilen madde-toplam korelasyonları .32 ile .82 arasında değişmektedir. Walker ve McConnell (1995), orijinal ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının 3. alt ölçek için en yüksek değerleri verdiğini belirtmiştir. Türkçe'ye uyarlanan WMC-SYOUÖ'nün madde-toplam korelasyon katsayıları da 3. alt ölçek için en yüksek değerleri vermiştir (Uzbaş, 2003)

Ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili olarak, ölçeğin alt ölçek puanları ile toplam ölçek puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. 1. Alt ölçek ile 2. Alt ölçek arasındaki korelasyon. 78, 1. Alt ölçek ile 3. Alt ölçek arasındaki korelasyon. 73, 1. Alt ölçek ile Toplam ölçek puanı arasındaki korelasyon. 94 dür. 3. Alt ölçek ile Toplam ölçek puanı arasındaki korelasyon .90 dır. Buna göre ölçeğin toplam ve alt ölçek puanlarının birbiriyle anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (p. 01). Ölçeğin, öğrencilerin sosyal becerileri ile ilgili benzer yapıları ölçtüğü söylenebilir.

Ölçeğin ayırt edici geçerliliğini sınamak için, toplam ve alt ölçek puanlarının akranlarca değerlendirilen sosyometrik statü gruplarını ayırt etme düzeyine bakılmıştır. Sonuçta farklı sosyometrik statü gruplarındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin anlamlı ölçüde farklılaştığı bulunmuştur

Sonuç olarak Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin geçerliği ile ilgili olarak yapılan çalışmaların, ölçeğin geçerliğine dair yeterli kanıt sağladığı belirtilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği, test-tekrar test, testi yarılama ve iç tutarlılık yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Ölçeğin test- tekrar test korelasyonları toplam ölçek için  $r=.85$  ve alt ölçekler için sırasıyla. 80, .85 ve. 87’dir (p. 001).

Ölçeğin testi yarılama yöntemine göre güvenirliği hesaplanmış ve Spearman Brown güvenirlik katsayısı. 97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Guttman Split Alpha yöntemine göre hesaplanan güvenirliği ise ölçeğin 1.yarısı (22 madde) için. 94 ve 2.yarısı(21 madde) için. 96 değerlerini vermiştir.

Ölçeğin Cronbach Alfa Yöntemine göre iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve toplam ölçek puanı için. 97, alt ölçekler için Cronbach Alpha katsayıları. 93, .94 ve. 96 bulunmuştur.

Sonuçta, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına dayanarak, WMC-SYOUÖ’nün Türkiye’de ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumunu geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebildiği söylenebilir.

Araştırmamızda WMC-SYOUÖ yalnızca kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrencilere uygulandığı için güvenirlik analizi gerçekleştirilememiştir. Yukarıda belirtilen araştırmalar çerçevesinde ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabulüne dayanılarak ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

### **3.3.5. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)**

Araştırmada deney ve kontrol grupların sosyal kabul düzeylerine ilişkin ön test ve son test verilerini toplamak amacıyla Sosyal Kabul Ölçeği (Social Acceptance Scale) (Ek 6) kullanılmıştır.

SKÖ, Siperstein tarafından tutumların bileşenleri arasında yer alan davranışsal boyutu ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçektir. SKÖ 22 maddeden oluşmaktadır.(akt; Civelek, 1990) Ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler “Evet”, “Sanırım Evet”, “Ne Evet Ne Hayır”, “Sanırım Hayır” ve “Hayır” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin puanlanması aşağıdaki gibidir.

Evet: (5) puan

Sanırım Evet: (4) puan

Ne Evet Ne Hayır: (3) puan

Sanırım Hayır: (2) puan

Hayır: (1) puan

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 ve en yüksek puan 110'dur. Yüksek puanlar özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye kazandırılması Civelek (1990) tarafından yapılmıştır. Ölçek önce Türkçe'ye çevrilmiş daha sonra uzman grubunun görüşleri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Aynı zamanda uzman grubundan testin sosyal kabulü ölçtüğüne ilişkin alınan dönütlere dayalı olarak testin kapsam geçerliğinin olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmadan sonra ölçek, 83 engelli olmayan öğrenciye bir ay ara ile uygulanmış ve güvenirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalar sonunda Civelek (1990), aracın geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varmıştır. Civelek (1990), aynı araştırmasında ölçeğin diğer engel gruplarına yönelik sosyal kabulü belirleme çalışmalarında da kullanılabileceğini belirtmektedir (Aktaş ve Küçüker , 2002).

Tekin (1994), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarını bilgilendirme ve maruz bırakma yöntemi ile değiştirme çalışmasında SKÖ'yü ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden 26 öğrenciye 21 gün ara ile iki kez uygulamıştır. Testin test tekrar-test güvenirliğini 0.82 bulmuştur. Araştırmacı, çalışmasında SKÖ'nün engel gruplarına yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek üzere kullanılabileceğini belirtmektedir (Tekin, 1994).

Araştırmamızda eğitim programı öncesinde ön-test olarak uygulanan sosyal kabul ölçeği maddeleri için elde edilen iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısı .89 olup madde- toplam puan korelasyonları .20 ile .69 arasında değişmektedir. Eğitim programı sonrasında son-test olarak uygulanan sosyal kabul ölçeği maddeleri için elde edilen iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısı yine .89 olup madde- toplam puan korelasyonları .15 ile .70 arasında değişmektedir.

### 3.4. Veri Toplama Süreci / İşlem

Araştırmada ön test- son test uygulamaları ve deneysel uygulamalar öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön test uygulaması yapılmadan önce, araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ve okul idaresiyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacını ve uygulamanın nasıl yapılacağını açıklanmıştır. “Öğretmen Bilgi Formu”, “Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu” ve “Walker-Mc.Connell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği” sınıf öğretmenine uygulamalar başlamadan önce yüz yüze verilmiştir. Öğretmenlerinin izinleri sözlü olarak alındıktan sonra ön test uygulama süreci başlatılmıştır. Araştırmacı, öğrencilere ön test uygulamalarına başlamadan önce kendisini tanıtmış ve sınıf düzeylerine uygun olarak araştırmanın amacını açıklamıştır. Kendisinin özel gereksinimli bireylerle ilgili bir araştırma yaptığını, bu araştırmada onların düşüncelerine ihtiyaç duyduğunu ve verecekleri yanıtların sadece kendisi tarafından okunacağını ve hiçbir şekilde verdikleri yanıtlarla ilgili yargılanmayacaklarını açıklanmıştır. Ön test uygulaması deneysel uygulama sürecinden bir hafta önce gerçekleştirilmiştir. . Demografik bilgileri içeren “Öğrenci Bilgi Formu, “Sosyometri” ve ‘Sosyal Kabul Ölçeği ‘ uygulaması sınıfta bulunan tüm öğrencilere aynı anda ve sırasıyla uygulanmıştır. Ön test uygulama süresi ortalama 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerin ön test ve son testlerini eşleştirebilmek için ölçekleri doldurmadan önce adlarını yazmaları istenmiştir.

Tüm ölçeklerin açıklama bölümündeki bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilere açıklanmış ve formları nasıl işaretleyecekleri gösterilmiştir ve soruları yanıtlanmıştır. Öğrencilerin bu formları bağımsız olarak işaretlemelerine dikkat edilmiştir. Araştırmacı öğrenciler ölçekleri doldururken sınıfta bulunmuştur.

Ön test uygulamasından bir hafta sonra deney grubu ile ilk oturum yapılmış ve ders süresinin ilk 10 dakikasında çalışmanın amacı, çalışma ve kurallar açıklandıktan sonra birinci etkinliğin uygulaması başlatılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere ön test uygulamasında yapıldığı gibi çalışmanın amacı yeniden hatırlatılmıştır. Öğrencilere 11 hafta boyunca her gün bir ders saatinde beraber olunacağı söylenmiştir. bu derslerde daha güçlü arkadaşlıklar kurabilmek için neler

yapabileceği, kendimizi başkalarının nasıl tanıyabileceğimizi, diğer insanlarla benzer ve farkı yanlarımızın neler olabileceği ve farklı olmanın nasıl bir şey olduğu hakkında konuşulacağı birlikte bazı oyunlar oynanıp canlandırmalar yapılacağı bazen de bunlarla ilgili çeşitli bilgiler verileceği söylenmiş uygulamalar ve uygulama takvimi ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.

Öğrencilere bu çalışmanın gerçekleştirileceği süre içerisinde bazı kuralların olduğu söylenmiştir. Bu kurallar; söz almak istediğinde parmak kaldırarak konuşmak, öğretmenin verdiği yönergelere uymak, canlandırma çalışmaları sırasında kurallara uymak, arkadaşlarının düşüncelerini saygılı bir şekilde dinlemek, birbirlerine incitici zor durumda bırakan sorular sormamak, birbirlerinin söyledikleriyle dalga geçmemek, sınıfta paylaşılan duyguların sınıf içinde kalması gibi davranışları içermektedir. Bu kurallar sınıfta tartışılıp kabul edilmiş, çocukların eklemek istedikleri kurallar eklenmiş ve tüm oturumlardan önce sınıf tahtasına yazılmıştır. Araştırmada deneysel uygulamaların tümü sınıf ortamı içerisinde gerçekleştirilmiş bazı etkinliklerde sınıf düzeninde değişiklikler yapılmıştır. Etkinlikler sırasında gerektiğinde sınıf tahtası kullanılmıştır. Bir sonraki etkinlikte kullanılacak malzemeler her etkinliğin sonunda sınıfa bildirilmiştir. Uygulamalar 11 hafta sürmüştür, uygulama sırasında sınıfta sınıf öğretmeni de bulunmuştur. Uygulamalar öğrencilerin akademik derslerinin işlenişini engellemek amacıyla rehberlik saatlerinde yapılmıştır.

Uygulama süreci tamamlandıktan bir hafta sonra hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere son testler için “Sosyometri” ve “Sosyal Kabul Ölçeği” uygulanmıştır. Son test uygulamaları öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfta araştırmacı tarafından ön test uygulamasındaki koşullar içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere daha önce de bu ölçeği doldurmuş oldukları ancak, görüşlerinde bir takım değişiklikler olup olmadığını belirlemeye ihtiyaç duyulduğu açıklanmıştır. Ölçeklerin açıklamalar kısmında yer alan bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş ve işaretlemenin nasıl yapılacağı hatırlatılmıştır. Son test uygulama süresi ortalama 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerin bu formları bağımsız olarak işaretlemelerine dikkat edilmiştir. Araştırmacı öğrenciler ölçeği doldururken sınıfta bulunmuştur. Öğrencilerin son test uygulamalarından bir hafta

sonrada öğretmenlerin son test uygulamaları yapılmıştır. “Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu” ve “Walker-Mc.Connell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği” öğretmenin dersinin olmadığı bir saate yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır.

### 3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Bu çalışmada nicel verilerin çözümlemesi SPSS 17.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini saptamak üzere tekrarlayan ölçümler için varyans analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Varyans analizleri sonrasında farklılaşmaların kaynağını saptamak üzere izleme testi olarak t testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm istatistiksel testlerde .05 anlamlılık kriteri kullanılmıştır. İzleme testlerinde ise birinci tip hatadan kaçınmak için Bonferroni yaklaşımından faydalanılarak anlamlılık kriteri izleme amacıyla yapılan karşılaştırma sayısı kadar aşağı çekilmiştir.

Bu çalışmada nitel verilerin analizi için, deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili gözlemlerini belirlemek üzere yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve nitel olarak tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra her öğretmenin görüşme formları araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş; verilerin tümevarım yöntemiyle analizini gerçekleştirmek için, elde edilen verilerden kategoriler oluşturmuştur. Var olan bilgiler azaltılma amaçlı organize edilerek kategorilere ayrılmış ve kodlanmıştır. Kodlamaların ardından temaların oluşturulması işlemine geçilmiştir.

Araştırmacı öğretmenlerin görüşme sırasında kullandıkları ifadelerle, verilerde yer alan bilgilere dayanarak temalar oluşturmuştur. Araştırmacı temaları oluşturma işleminde öncelikle kodlanan veriler incelenmiş ardından aynı başlık altında toplayabilecek verilere birer başlık verilmiş ve bu başlıklara uygun öğretmen konuşmalarından alıntılar yapılarak veriler düzenlemiştir. Bu işlem sonucunda elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, oluşturmuştur.

Araştırmacının temalarını oluşturmasının ardından alandan bir uzman, rasgele seçilen iki kodlama dosyasıyla ilgili temalar oluşturmuştur. Daha sonra uzmanın ve

araştırmacının temaları karşılaştırılmış, görüş birliği olan temalar aynen bırakılmış, görüş ayrılığı olan temalar araştırmacı ve uzman tarafından birlikte okunmuş ve üzerinde tartışılıp uzlaşma sağlanacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra yapılan çalışmaların kontrolü için alandan ikinci bir uzman uzlaşılan temaları incelemiştir. Yapılan bu işlemlerin ardından araştırmanın nitel verilerinin analizi tamamlanmış bulgularına ulaşılmıştır

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda her alt probleme ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Önce nicel verilere ilişkin bulgulara daha sonra ise nitel veriler sunulmuştur.

#### **1.Eğitim Programının normal gelişim gösteren akranların Sosyal Kabul Düzeyleri Üzerindeki Etkileri**

Araştırmanın birinci denencesi olan “Eğitim programı uygulanmış olan sınıflardaki akranların sosyal kabul düzeyleri eğitim programı uygulanmayan sınıflardaki akranların sosyal kabul düzeylerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır.” hipotezini test etmek için uygulanmış olan sosyal kabul ölçeği ve sosyometri den elde edilen bulgular aşağıdadır.

##### **1.1.Eğitim programının Sosyal Kabul Ölçeği puanları üzerindeki etkisi**

Araştırmada uygulanan eğitim programının kaynaştırma sınıfında yer alan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığına 2 (grup: deney grubu x kontrol grubu) X 2 (zaman: ön-test x son-test) karışık desen ANOVA çözümü ile bakılmıştır. Sonuçlara göre grup ve zaman değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir etkileşimin olduğu görülmüştür,  $F(1,108)=25.58$   $p<.001$   $\eta^2= .19$ . Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön- test ve son- test puanlarının değişimi istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılaşmanın kaynağını araştırmak üzere Bonferroni yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen bağlantılı örneklemeler için t-testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

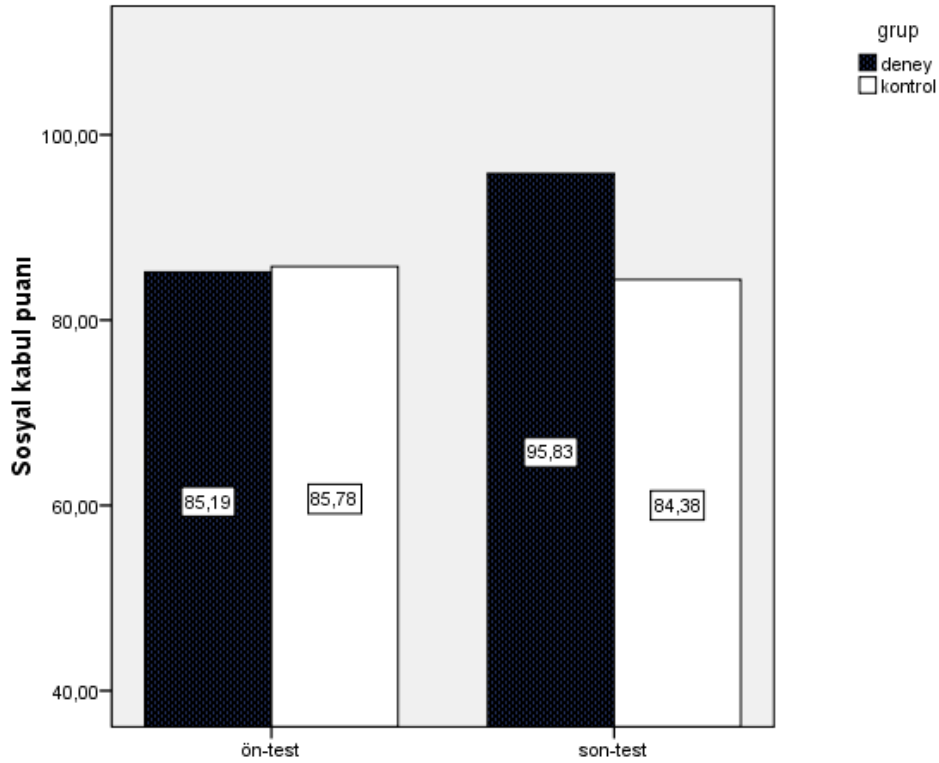


Deney grubunun ön teste elde edilen sosyal kabul ortalaması ( $X = 85.19$   $S = 14.85$ ) ile son teste elde edilen sosyal kabul ortalaması ( $X = 95.83$   $S = 10.47$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür,  $t(46) = 6.81$   $p < .001$ . Görüldüğü üzere deney grubunda eğitim sonrası elde edilen sosyal kabul puanları eğitim öncesindeki düzeyinden istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksektir.

Kontrol grubunun ön teste elde edilen sosyal kabul ortalaması ( $X = 85.78$   $S = 14.35$ ) ile son teste elde edilen sosyal kabul ortalaması ( $X = 84.38$   $S = 15.07$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür,  $t(62) = .82$   $p = .41$ . Görüldüğü üzere kontrol grubunda sosyal kabul düzeyi açısından ön- test ve son-test puanları aynıdır.

Grupların ön-test son-test puanları Şekil-2’de gösterilmiştir.

**Şekil 2.**  
**Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Ve Son-Testte Aldıkları Sosyal Kabul Puanları**



*Eğitim öncesi ve sonrası Sosyal Kabul düzeylerindeki değişmeyi yordayan faktörler*

Deney ve kontrol grubundaki akranların son-testte ve ön-testte aldıkları sosyal kabul puanları arasındaki farkı, yani sosyal kabul puanlarındaki değişmeyi yordayan değişkenlerin neler olduğunu anlamak üzere çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu analizde, son-test puanı ile ön-test puanı arasındaki fark bağımlı değişken; cinsiyet, yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, kız kardeş sayısı, erkek kardeş sayısı, doğum sırası ve eğitim programına katılıp katılmamak (yani deney veya kontrol grubunda bulunmak) değişkenleri ise bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Sonuçlara göre toplam sosyal kabul varyansının %24'ünü açıklayan tek bir değişkenin olduğu bulunmuştur,  $F(8,101)=3.92$   $p<.001$ . (Bkz. Tablo1). Bu değişken eğitim programına katılma değişkenidir. Yani sosyal kabul puanlarındaki değişmeyi açıklayan tek faktör deney ya da kontrol grubunda bulunmaktır. Bu analiz eğitim programının gücünü göstermesi açısından önemli veriler sağlamaktadır. Buna göre eğitim programı örneklemin farklı sosyo-demografik segmentleri üzerinde aynı etkiyi göstermiştir denilebilir. Bir başka deyişle, farklı sosyo-demografik özelliklere sahip gruplar eğitimden eşit düzeyde yararlanmışlardır.

**Tablo 1**  
**Sosyal Kabul Düzeylerindeki Değişmeyi Yordayan Faktörler**

| <b>Yordayıcı Değişken</b> | <b><math>\beta</math></b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|---------------------------|---------------------------|----------|----------|
| Grup (Deney veya kontrol) | -.40                      | -4.48    | .000     |
| Cinsiyet                  | .04                       | .41      | .68      |
| Yaş                       | -.07                      | -.76     | .45      |
| Annenin eğitim düzeyi     | -.15                      | -1.13    | .26      |
| Babanın eğitim düzeyi     | .21                       | 1.67     | .10      |
| Kız kardeş sayısı         | .07                       | .61      | .54      |
| Erkek kardeş sayısı       | .08                       | .62      | .54      |
| Doğum sırası              | .04                       | .23      | .82      |

### 1.2.Sosyal kabul puanlarının yordanmasında etkili olan faktörler

Deney ve kontrol grubundaki akranların ön-testte elde edilen sosyal kabul düzeylerinin yordanmasında etkili faktörlerin neler olduğunu anlamak üzere çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcıların, eğitim programı öncesinde, yani araştırmacı çalışmaya katılan öğrencilerle ilk kez karşılaştığındaki sosyal kabul düzeylerinin nelerden etkilendiğini anlamak mümkün olacaktır. Söz konusu analizde, sosyal kabul ön-test puanı bağımlı değişken; cinsiyet, yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, kız kardeş sayısı, erkek kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri ise bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Sonuçlara göre regresyona katılan hiçbir bağımsız değişken sosyal kabul ön-test puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamamıştır,  $F(7,102)= 1.78$   $p=.10$ . Bu bulgu, katılımcıların sosyal kabul düzeylerinin araştırmamızda kullanılan sosyo-demografik değişkenlerden etkilenmediği konusunda veri sağlamaktadır.

### 1.3. Eğitim programının sosyometrik tercihler üzerindeki etkisi

Sosyometri sonuçları seçme ve reddedilme parametreleri üzerinden yorumlanmıştır. Sosyometrik statüyü belirlerken hem seçilme sayısına hem de kişinin aldığı toplam puana bakılmıştır.

#### DENEY GRUPLARI

#### 1. Otizmli öğrenci D1'in (Hacı Şakir Eczacı başı İlköğ. Okulu) Sosyometri Sonuçları

##### a. Ön Test Sonuçları

**En çok** tercih edilenler parametresinde; 2 kişi tarafından 3. sırada seçilerek 2 puan almıştır. Kaynaştırma öğrencisi 2 kişi tarafından tercih edildiğinden yalnız değildir. Onu seçen çocuklardan birisinin en çok tercih edilme puanı 0, en az tercih edilme puanı 0 yani sınıfın en yalnız çocuğudur. diğerinin ise en çok tercih edilme puanı 10 , en az tercih edilme puanı -6 dır.

**En az** tercih edilenler parametresinde; 2 kişi tarafından 1. sırada seçilerek -6 puan almıştır. Onu seçenlerden birisinin en az tercih edilme puanı -9, en çok tercih

edilme puanı ise 2 dir. Diğer öğrenci ise en az tercih edilme puanı -2, en çok tercih edilme puanı ise 0 dir.

### b. Son Test Sonuçları

**En çok** tercih edilenler parametresinde; 5 kişi tarafından seçilerek toplam 9 puan almıştır. Kaynaştırma öğrencisini son test sonuçlarına baktığımızda hem puanları hem seçilme sayısının arttığını, sadece sınıfın yalnızları ya da sınırlı tercih edilenleri değil sınıfın popülerleri tarafından da seçildiği görülmüştür.

**En az** tercih edilenler parametresinde; 1 kişi tarafından 2. sırada seçilerek -2 puan almıştır. Onu seçen öğrencinin en az tercih edilme puanı -4, en çok tercih edilme puanı ise 2 dir. Son test sonuçlarına bakıldığında kaynaştırma öğrencisinin en az tercih edilme parametresinde de hem reddedilme sayısının hem de puanını düştüğü görülmüştür (Tablo 2).

**Tablo 2**  
**Otizmli Öğrenci D1'in (Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğ. Okulu) Sosyometri Puanları**

| D1              | Seçilme |        | Reddedilme |        |
|-----------------|---------|--------|------------|--------|
|                 | Puanı   | Sayısı | Puanı      | Sayısı |
| <b>Ön test</b>  | 2       | 2      | - 6        | 2      |
| <b>Son test</b> | 9       | 5      | - 2        | 1      |

## 2. Otizmli öğrenci D2'in (Vali Kutlu Aktaş İlköğ. Okulu) Sosyometri Sonuçları:

### a. Ön Test Sonuçları

Bu sınıfta kaynaştırma öğrencisi en az ve en çok parametrelerinin hiç birisinde puan almamıştır. Sınıfın yalnızları arasındadır.

### b. Son Test Sonuçları

**En çok** tercih edilenler parametresinde; 4 kişi tarafından seçilerek toplam 6 puan almıştır. Kaynaştırma öğrencisinin son test sonuçlarına baktığımızda daha önce sınıftaki hiçbir öğrenci tarafından seçilmezken 4 kişi tarafından seçildiği görülmektedir. Hem puanları hem seçilme sayısı artmıştır, daha önce bu sınıfta yok sayılırken artık sınıfın yalnızları ya da sınırlı tercih edilenleri tarafından da olsa seçildiği görülmüştür.

**En az** tercih edilenler parametresinde; 2 kişi tarafından 2. sırada seçilerek -4 puan almıştır. Onu seçen öğrencilerin sosyometrik statüsüne baktığımızda en az tercih edilme puanları -4 ve -5, en çok tercih edilme puanları ise 7 ve 6'dır. Son test sonuçlarına bakıldığında kaynaştırma öğrencisinin en az tercih edilme parametresinde daha önce hiç puan almazken son testte -4 puan aldığı görülmektedir (Tablo 3).

**Tablo 3**  
**Otizmli öğrenci D2'in (Vali Kutlu Aktaş İlköğ. Okulu) Sosyometri Puanları**

| D2              | Seçilme |        | Reddedilme |        |
|-----------------|---------|--------|------------|--------|
|                 | Puanı   | Sayısı | Puanı      | Sayısı |
| <b>Ön test</b>  | 0       | 0      | 0          | 0      |
| <b>Son test</b> | 6       | 4      | - 4        | 2      |

### KONTROL GRUPLARI

#### 3. Otizmli öğrenci K1'in (Cemil Akyüz İlköğretim Okulu) Sosyometri Sonuçları

##### a. Ön Test Sonuçları

**En çok** tercih edilenler parametresinde; kaynaştırma öğrencisi hiç tercih edilmemiş ve 0 puan almıştır. Sınıfın yalnızları arasındadır.

**En az** tercih edilenler parametresinde; 2 kişi tarafından 1. sırada seçilerek -6 puan almıştır.

### b. Son Test Sonuçları

**En çok** tercih edilenler parametresinde; kaynaştırma öğrencisi hiç tercih edilmemiş ve 0 puan almıştır. Halen sınıfın yalnızları arasındadır.

**En az** tercih edilenler parametresinde; 2 kişi tarafından seçilmiştir. 1 kişi 1 numaradan, 1 kişi 2 numaradan tercih etmiş ve toplam -5 puan almıştır.

Kaynaştırma öğrencisini en az parametresinde seçen öğrenci sayısı aynı kalmış tercih sırası değişmiştir. Hem ön testte hem de son testte 2 ‘şer kişi tarafından seçilmiştir. Son testte bir öğrencinin tercih sırası değiştiği için puanı 1 puan yükselmiş ve -5 olmuştur (Tablo 4).

**Tablo 4**

**Otizmli öğrenci K1’in (Cemil Akyüz İlköğretim Okulu) Sosyometri Puanları**

| K1              | Seçilme |        | Reddedilme |        |
|-----------------|---------|--------|------------|--------|
|                 | Puanı   | Sayısı | Puanı      | Sayısı |
| <b>Ön test</b>  | 0       | 0      | -6         | 2      |
| <b>Son test</b> | 0       | 0      | -5         | 2      |

### 4. Otizmli öğrenci K2’in (Öğretmen Kenan Gamsız ilköğretim okulu) Sosyometri Sonuçları

#### a. Ön Test Sonuçları

**En çok** tercih edilenler parametresinde; kaynaştırma öğrencisi hiç tercih edilmemiş ve 0 puan almıştır. Sınıfın yalnızları arasındadır.

**En az** tercih edilenler parametresinde; 1kişi tarafından 2. sırada seçilerek -2 puan almıştır.

#### b. Son Test Sonuçları

**En çok** tercih edilenler parametresinde; kaynaştırma öğrencisi hiç tercih edilmemiş ve 0 puan almıştır. Sınıfın yalnızları arasındadır.

**En az** tercih edilenler parametresinde; 1kişi tarafından 2. sırada seçilerek -2 puan almıştır.

Kaynaştırma öğrencisinin en az parametresinde puanı da ve seçilme sayısı da değişmemiştir. Son teste de 1 kişi tarafından 2. sırada seçilmiş ve puanı -2 olarak kalmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5**

**Otizmli öğrenci K2'in (Öğretmen Kenan Gamsız ilköğretim okulu)  
Sosyometri puanları**

| K2              | Seçilme |        | Reddedilme |        |
|-----------------|---------|--------|------------|--------|
|                 | Puanı   | Sayısı | Puanı      | Sayısı |
| <b>Ön test</b>  | 0       | 0      | - 2        | 1      |
| <b>Son test</b> | 0       | 0      | - 2        | 1      |

**2. Eğitim programının sosyal yeterlik ve okula uyum puanları üzerindeki etkileri**

**2.1. Deney ve kontrol gruplarındaki otizmli kaynaştırma öğrencilerinin Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeği toplam puanlara göre karşılaştırılması**

Araştırmada uygulanan eğitim programının kaynaştırma sınıfında yer alan otizmli öğrencilerin sosyal yeterlilik ve okula uyum düzeyleri üzerindeki etkisini görmek üzere her bir sınıfta deney ve kontrol gruplarında yer alan otizmli öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6.

**Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Otizmlı Kaynaştırma Öğrencilerinin  
Wallker-Mc Connel Sosyal Yeterlik Ve Okula Uyum Ölçeğinden Aldıkları Ön-  
Test Ve Son-Test Toplam Puanları**

|         | Okul                     | Ön-test | Son-test |
|---------|--------------------------|---------|----------|
| Deney   | D1                       | 77      | 100      |
|         | D2                       | 69      | 80       |
|         | Deney Grubu ortalaması   | 73      | 90       |
| Kontrol | K1                       | 87      | 92       |
|         | K2                       | 125     | 112      |
|         | Kontrol Grubu Ortalaması | 106     | 102      |

Buna göre; deney grubunda yer alan Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmlı öğrencinin (D1), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin ön test uygulamasından aldığı toplam puan 77 iken son test puanının 100'e çıktığı ve 23 puan artış olduğu belirlenmiştir.

Yine deney grubunda yer alan Vali Kutlu Aktaş İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmlı öğrencinin (D2), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin ön test uygulamasından aldığı toplam puan 69 iken son test puanının 80 'e çıktığı ve 11 puan artış olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan Cemil Akyüz İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmlı öğrencinin (K1), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin ön test uygulamasından aldığı toplam puan 87 iken son test puanı 92'e çıkmış, 5 puan artış olmuştur.

Kontrol grubunda yer alan Öğretmen Kenan Gamsız İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmlı öğrencinin (K2), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin ön test uygulamasından aldığı toplam puan 125 iken son test puanı 112'ye indiği ve 13 puan düşüş olduğu belirlenmiştir.



Deney grubunun sosyal yeterlilik son test toplam puanlarında, hem okul bazında hem de ortalama puanlarda artış görülürken, kontrol gruplarının hem okul bazında hem de ortalama puanlarında düşüş olmuştur.

## 2.2. Deney ve kontrol gruplarındaki otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum en ölçeğinin öğretmen tercihli sosyal davranışlar alt ölçek puanlarına göre karşılaştırılması

Araştırmada uygulanan eğitim programının kaynaştırma sınıfında yer alan otizmlili öğrencilerin **öğretmen tercihli sosyal davranış** düzeyleri üzerindeki etkisini görmek üzere her bir sınıfta deney ve kontrol gruplarında yer alan otizmlili öğrencilerin bu alt ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 7).

**Tablo 7**  
**Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Wallker-Mc Connell Sosyal Yeterlilik Ve Okula Uyum Ölçeğinin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Alt Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test Ve Son-Test Toplam Puanları**

|         | Okul                     | Ön-test | Son-test |
|---------|--------------------------|---------|----------|
| Deney   | D1                       | 24      | 31       |
|         | D2                       | 24      | 29       |
|         | Deney Grubu Ortalaması   | 24      | 30       |
| Kontrol | K1                       | 34      | 36       |
|         | K2                       | 43      | 40       |
|         | Kontrol Grubu Ortalaması | 38.5    | 38       |

Buna göre deney grubunda yer alan Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmlili öğrencinin (D1), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **öğretmen tercihli sosyal davranış alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 24 iken son test puanının 31'e çıktığı ve 7 puan artış olduğu belirlenmiştir.

Yine deney grubunda yer alan Vali Kutlu Aktaş İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrencinin (D2), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **öğretmen tercihli sosyal davranış alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 24 iken son test puanının 29'a çıktığı ve 5 puan artış olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan Cemil Akyüz İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrencinin (K1), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **öğretmen tercihli sosyal davranış alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 34 iken son test puanı 36 'e çıkmıştır. 2 puan artış olmuştur.

Kontrol grubunda yer alan Öğretmen Kenan Gamsız İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrencinin (K2) Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **öğretmen tercihli sosyal davranış alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 43 iken son test puanı 40'a indiği ve 3 puan düşüş olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunun öğretmen tercihli sosyal davranış alt testinin son test puanlarında, hem okul bazında hem de ortalama puanlarda artış görülürken, kontrol gruplarının birisinde çok küçük bir artış olmuş ortalama puanlarında ise düşüş olmuştur.

### **2.3. Deney ve kontrol gruplarındaki otizmli kaynaştırma öğrencilerinin Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin akran tercihli sosyal davranışlar alt ölçek puanlarına göre karşılaştırılması**

Araştırmada uygulanan eğitim programının kaynaştırma sınıfında yer alan otizmli öğrencilerin **akran tercihli sosyal davranış** düzeyleri üzerindeki etkisini görmek üzere her bir sınıfta deney ve kontrol gruplarında yer alan otizmli öğrencilerin bu alt ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 8).

**Tablo 8**  
**Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Otizimli Kaynaştırma Öğrencilerinin**  
**Wallker-Mc Connel Sosyal Yeterlik Ve Okula Uyum Ölçeğinin Akran**  
**Tercihli Sosyal Davranış Alt Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test Ve Son-Test**  
**Toplam Puanları**

|                | Okul                     | Ön-test | Son-test |
|----------------|--------------------------|---------|----------|
| <b>Deney</b>   | D1                       | 28      | 34       |
|                | D2                       | 29      | 40       |
|                | Deney Grubu Ortalaması   | 28.5    | 37       |
| <b>Kontrol</b> | K1                       | 31      | 34       |
|                | K2                       | 47      | 41       |
|                | Kontrol Grubu Ortalaması | 39      | 37.5     |

Buna göre; deney grubunda yer alan Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizimli öğrencinin (D1), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **akran tercihli sosyal davranış alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 28 iken son test puanı 34' e çıktığı, toplam 6 puan artış olduğu belirlenmiştir.

Yine deney grubunda yer alan Vali Kutlu Aktaş İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizimli öğrencinin (D2), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **akran tercihli sosyal davranış alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 29 iken son test puanı 40'e yükseldiği ve 11 puan artış olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunda yer alan Cemil Akyüz İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizimli öğrencinin (K1), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **akran tercihli sosyal davranış alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 31 iken son test puanı 34 'e çıkmıştır. 3 puan artış olmuştur.

Kontrol grubunda yer alan Öğretmen Kenan Gamsız İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizimli öğrencinin (K2), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **akran tercihli sosyal davranış alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 47 iken son test puanı 41 a olduğu görülmüştür.

Deney grubunun akran tercihli sosyal davranış alt testinin son test puanlarında, hem okul bazında hem de ortalama puanlarda artış görülürken, kontrol gruplarının birisinde çok küçük bir artış olmuş ortalama puanlarında ise düşüş olmuştur.

#### 2.4. Deney ve kontrol gruplarındaki otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin okula uyum alt ölçek puanlarına göre karşılaştırılması

Araştırmada uygulanan eğitim programının kaynaştırma sınıfında yer alan otizmlili öğrencilerin **okula uyum** düzeyleri üzerindeki etkisini görmek üzere her bir sınıfta deney ve kontrol gruplarında yer alan otizmlili öğrencilerin bu alt ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 9).

**Tablo 9**

#### **Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Wallker-Mc Connell Sosyal Yeterlilik Ve Okula Uyum Ölçeğinin Okula Uyum Alt Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test Ve Son-Test Toplam Puanları**

|                | <b>Okul</b>              | <b>Ön-test</b> | <b>Son-test</b> |
|----------------|--------------------------|----------------|-----------------|
| <b>Deney</b>   | D1                       | 22             | 29              |
|                | D2                       | 17             | 18              |
|                | Deney Grubu Ortalaması   | 19.5           | 23.5            |
| <b>Kontrol</b> | K1                       | 22             | 22              |
|                | K2                       | 35             | 31              |
|                | Kontrol Grubu Ortalaması | 28.5           | 26.5            |

Buna göre; deney grubunda yer alan Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmlili öğrencinin (D1), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **okula uyum alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 22 iken son test puanı 29'e yükselmiş ve 7 puan artış olmuştur.

Yine deney grubunda yer alan Vali Kutlu Aktaş İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrencinin (D2), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **okula uyum alt testininden** ön testte 17 puan son testte 18 puan almış, yalnızca bir puanlık artış olmuştur.

Kontrol grubunda yer alan Cemil Akyüz İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrencinin (K1), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **okula uyum alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 22, son test puanı da 22 olarak kalmıştır. Herhangi bir artış olmamıştır.

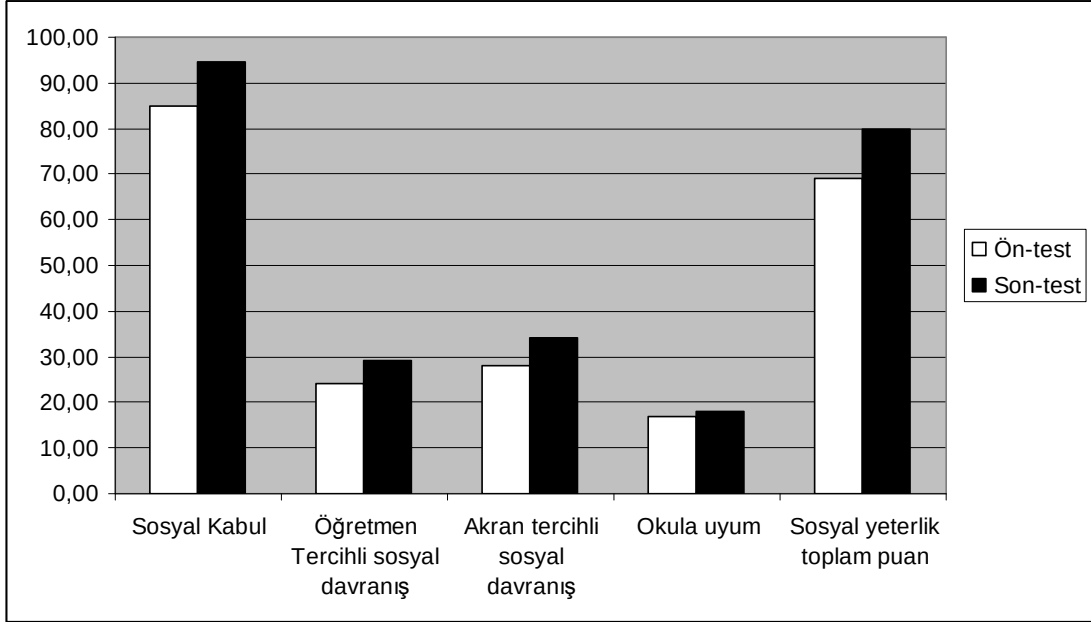
Kontrol grubunda yer alan Öğretmen Kenan Gamsız İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrencinin (K2), Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinin **okula uyum alt testinin** ön test uygulamasından aldığı puan 35 iken son test puanı 31'e düşmüştür. 4 puan düşüş olmuştur.

Deney grubunun öğretmen tercihlili sosyal davranış alt testinin son test toplam puanlarında, hem okul bazında hem de ortalama puanlarda artış görülürken, kontrol gruplarının birisinde puanlar aynı kalmış, iki deneğin ortalama puanlarında ise düşüş olmuştur.

Aşağıda grafiklerde, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul düzeyleriyle, aynı sınıflarda eğitim alan otizmli kaynaştırma öğrencilerinin Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve alt ölçeklerin puanları karşılaştırmalı olarak verilmiştir (Şekil 3-4-5-6 ).

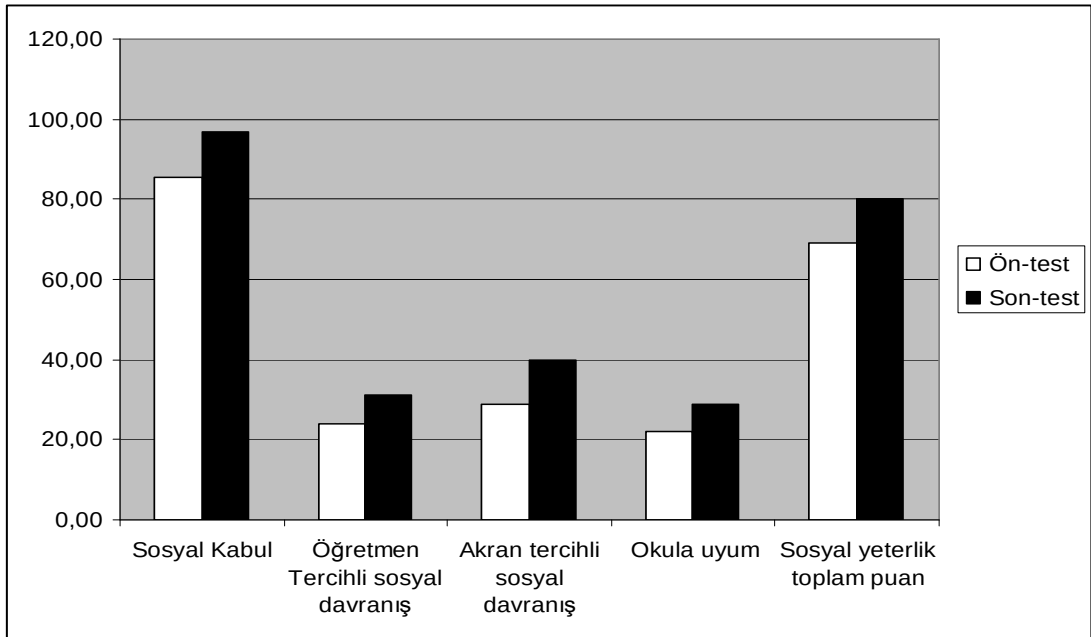
Şekil 3

**Deney Grubunda Yer Alan Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu'na Devam Eden Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeyleri İle Aynı Okuldaki Otizmlili Öğrencinin (D1) Okula Uyum Ve Sosyal Yeterlik Puanları**



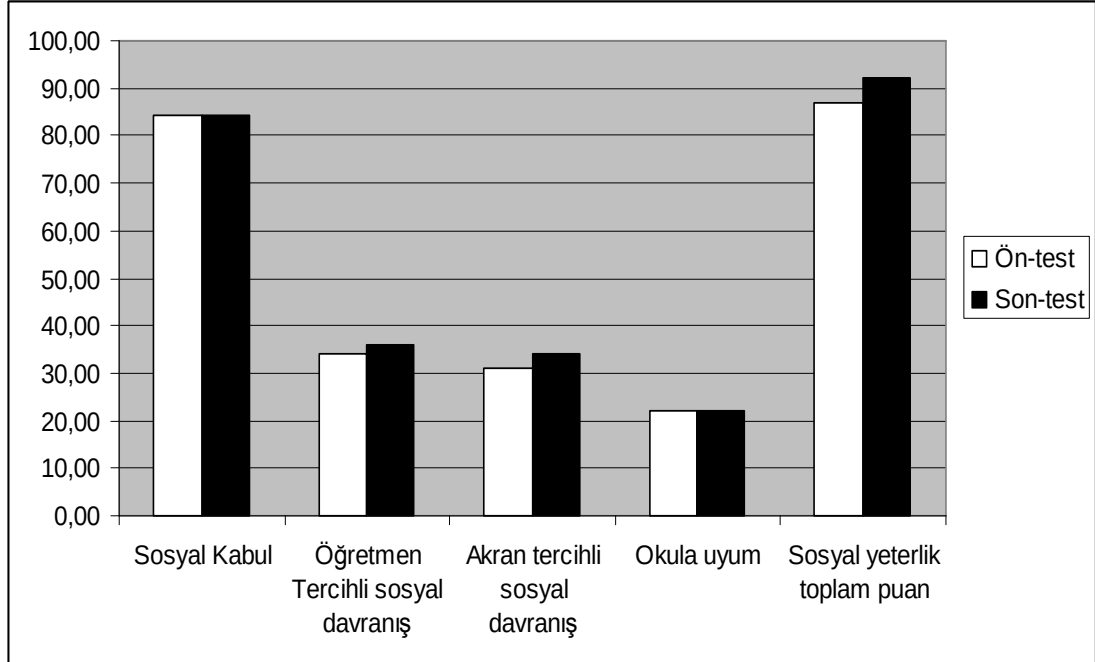
Şekil 4

**Deney Grubunda Yer Alan Vali Kutlu Aktaş İlköğretim Okulu'na Devam Eden Öğrencinin (D2) Sosyal Kabul Düzeyleri İle Aynı Okuldaki Otizmlili Öğrencinin Okula Uyum Ve Sosyal Yeterlik Puanları**



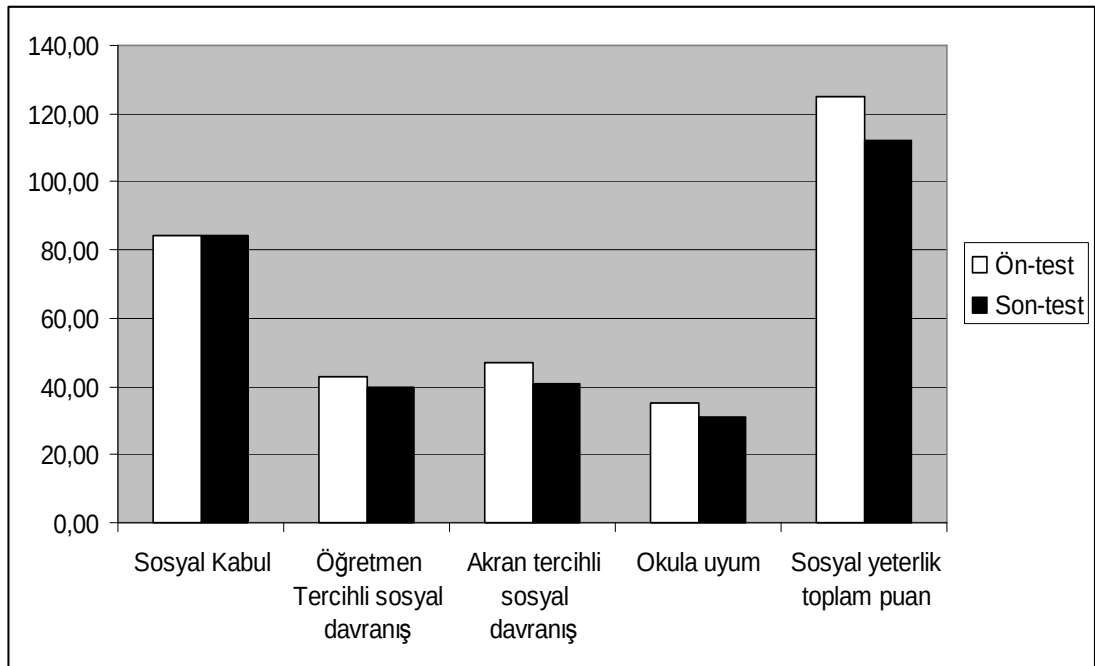
Şekil 5

**Kontrol Grubunda Yer Alan Cemil Akyüz İlköğretim Okulu'na Devam Eden Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeyleri İle Aynı Okuldaki Otizmlili Öğrencinin (K1) Okula Uyum Ve Sosyal Yeterlik Puanları**



Şekil 6

**Kontrol Grubunda Yer Alan Kenan Gamsız İlköğretim Okulu'na Devam Eden Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeyleri İle Aynı Okuldaki Otizmlili Öğrencinin (K2) Okula Uyum Ve Sosyal Yeterlik Puanları**



### 3.Araştırmanın nitel bulguları

Araştırmanın nitel bulgularını, araştırmaya katılan öğretmenlere görüşme formu kullanılarak sorulan soruların yanıtlarından oluşturulan dört tema oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularını oluşturan temalar şu şekilde sıralanmaktadır:

1.Tema: Kaynaştırma öğrencisinin oyun becerileriyle ilgili öğretmen gözlem ve görüşleri

2.Tema: Kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlık becerileriyle ilgili öğretmen gözlem ve görüşleri

3.Tema: Kaynaştırma öğrencisinin sınıf kuralları ve etkinliklere katılım (okula uyum) becerileriyle ilgili öğretmen gözlem ve görüşleri.

4.Tema: Kaynaştırma öğrencisinin iletişim becerileriyle ilgili öğretmen gözlem ve görüşleri.

#### **Tema 1: Kaynaştırma öğrencisinin oyun becerileriyle ilgili öğretmen gözlem ve görüşleri**

##### ***1.1. Eğitim Programı Uygulanmadan Önce Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinin Oyun Becerileri Hakkındaki Gözlem ve Görüşleri***

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin oyun becerileri hakkındaki gözlemlerini belirlemek amacıyla 4 soru sorulmuştur. Hem deney hem kontrol grubunda olan otizmli çocukların öğretmenleri ilk görüşmede benzer yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenler her iki gruptaki öğrenci için de teneffüslerde oyunlara davet edilmediklerini, genellikle tek başına gezdiklerini ancak öğretmen uyarırsa akranları tarafından oyuna çağırıldıklarını belirtmişlerdir. Kendiliğinden akranlara oyuna katılmayı teklif etmediklerini, akranların kaynaştırma öğrencisinin uygun olmayan davranışlarıyla bazen dalga geçebildiklerini bazense küfür öğretebildiklerini belirtmişlerdir. Sadece kontrol grubundaki bir öğretmen bu konuda sınıfla çalıştığını bu nedenle onun yanında bir şey yapamadıklarını söylemiştir. Deney grubundaki öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin oyunlarda sıra alma, paylaşma v.b sorunlar yaşadığını belirtirken kontrol grubundaki öğretmenler kaynaştırma öğrencilerin oyuna katılırlarsa akran yönergelerine uyduklarını bu yüzden oyunlarda kısa süre katılmalarına rağmen sorun çıkarmadıklarını belirtmişlerdir.



D1'için ğretmeni "daha önceki yıllarda oyunlarına davet ediyorlardı artık vazgeçtiler. D1 oyunlarda sıra bekleyemiyor ve paylaşmıyor" ifadesi ile oyunlarda arkadaşlarının kabullerini açıklamıştır.

D2'nin ğretmeni ise "artık oyuna davet etmiyorlar çünkü katılmıyor. Çocuklar oynarken birden aralarına girip kendi sevdiği bir şeyi oynamalarını teklif edebiliyor. Diğerlerinin ilgilenip ilgilenmediğinin farkında olmuyor." rneğini vermiştir.

Kontrol grubundaki K1' in ğretmeni bu alandaki sorulara örnek olarak "Daha çok 1-2 kız öğrenciler onu çağırıyor ama bir süre sonra çıkıyorlar. Oyunu srdremiyor. Erkekleri uyarmam gerekiyor arkadaşınızı da oyuna alın diye."

K2' nin ğretmeni "hayır oyunlara davet edilmez, eğer oyuna katılırsa sorun yaşamaz çünkü ne derlerse yapar, çocuklar onu rahatsız ederse annesine söyler kendisi çözüm retermez." ifadesi ile durumu açıklamıştır.

#### 1.2. Eğitim Programı Uygulandıktan Sonra Deney ve Kontrol Grubundaki ğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma ğrencisinin Oyun Becerileri Hakkındaki Gözlem ve Görüşleri

Eğitim programı uygulandıktan sonra, öğretmenlerin otizimli öğrencinin oyun becerileri hakkındaki görüşlerinde (son test) kontrol ve deney gruplarında farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğretmenler program öncesi ve sonrasında fark olduğunu, akranların ilgisinin ve oyuna çağırma sıklığının artığını belirtirken daha önce onunla hiç ilgilenmeyen çocukların bile artık onu çağırdıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin, D1 için ğretmeni bu durumu "oyuna davet ediliyor, bu programdan sonra çocukların ilgisinde ve kabulünde artış oldu, katılımı için daha ısrarcılar. Sınıftan birisi onu kullanmaya kalkarsa diğerleri hemen müdahale edip engel oluyorlar." İfadesi ile açıklamıştır.

D2'nin ğretmeni ise "kendisi daha çok tek kişiye yöneliyor ama diğer arkadaşları da onu çağırıyorlar. Oyundan çıkarsa biri gidip geri getiriyor." rneğini vermiştir.

Kontrol grubundaki öğretmenler ise otizmlili kaynaştırma öğrencisini hala akranların ender olarak oyuna davet ettiklerini, hatta önceden daha fazla oyuna davet ettiklerini ama artık vazgeçtiklerini belirtmişler. Zaman zaman onu kendi çıkarları için kullandıklarını söylemişler, oyunlar sırasında konu dışına çıkarsa onu oyundan çıkardıklarını ve yalnız dolaştığını belirtmişlerdir.

Kontrol grubundaki K1'in öğretmeni, *“Çocuklar artık onu çağırmaktan vazgeçti. Bazı arkadaşları onu kullanıyor. Pipini göster demişler o da göstermiş benim sonra haberim oldu çok kızdım hepsine.”*örneği ile durumu açıklamaya çalışmıştır. K2' nin öğretmeni *“çok ender olarak oyuna çağırırlar. Oyunları daha çok kenardan izler ”* örneğini vermiştir.

## **Tema 2: Kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlık becerileriyle ilgili öğretmen gözlem ve görüşleri**

### **2.1. Eğitim Programı Uygulanmadan Önce Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinin Arkadaşlık Becerileri Hakkındaki Gözlem ve Görüşleri**

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlık becerileri hakkındaki gözlemlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere 4 soru sorulmuştur. Bu sorularla ilgili öğretmenlerin ön test yanıtları paralellik göstermiştir. Okullarda kendisiyle görüşülen Öğretmenler ön test'te her iki gruptaki öğrenciler içinde fark olmadığını, öğretmenin uyarısıyla 1-2 kişinin onunla ilgilendiklerini ama kısa sürdüğünü, her iki gruptaki kaynaştırma öğrencilerinde zaman zaman yöneldikleri çocuklar olduğunu ama ilişkiyi ayarlayamadıklarından diğerlerinin onunla uzun süre ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlıklarının genellikle kısa sürdüğünü diğerlerinin ortak ilgilerine katılamadıklarını, onu tercih eden bir arkadaşının olmadığını, ilişkilerinde sorun yaşadıklarını zarar verdiğinin farkında olmadığını belirtmişler gruba katılmakta zorlandıklarını, oyuna uygun davranamadıkları için bir süre sonra dışlandıklarını, daha çok yalnız dolaştıklarını belirtmişlerdir.

D1'i için öğretmeni *‘Yok 2-3 kişi çağırıyor ama D1 onlara uyamıyor çocuklarda bir süre sonra vazgeçiyorlar’* demiştir

D2'nin '*Yakın arkadaşı yok daha çok erkek çocuklar kısa süreli ilgilenir. Gruba katılmak için kendi istekte bulunsan bile kurallara uymuyor kafasına göre oynamaya çalışıyor. Çocuklarda onu istemiyor*' ifadesini kullanmıştır.

Kontrol grubundaki K1' in öğretmeni bu alandaki sorulara örnek olarak '*5-6 kişi oyuna davet eder ama sürekli değil. Kendisi sınıftaki diğer kaynaştırma öğrencisine yöneliyor (hafif düzeyde MR) ama çok sıkı için o istemiyor. Onu oyuna almadıklarında sorun yaşıyor ısrarcı oluyor sıkıştırıyor sıkıyor rahatsız ediyor*',

K2'nin öğretmeni ise *2 kişi var K2 onlarla oynamayı talep eder benim uyarımla onlarda yanlarına alırlar ben gözden kaybolunca bırakıyorlar. Onunda gruba katılmak gibi bir çabası yok*' ifadeleriyle durumu açıklamışlardır.

## 2.2. Eğitim Programı uygulandıktan sonra Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinin Arkadaşlık Becerileri Hakkındaki Gözlem ve Görüşleri

Kendileriyle görüşülen sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlık becerileri hakkındaki gözlemleri son test'de deney ve kontrol grupları için farklılaşmaktadır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin gözlemleri değişmezken deney grubundaki öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin tercih ettiği arkadaşı tarafından kabul gördüğünü teneffüslerde onu yanlarında götürdüklerini oyundan çıkarsa onu yönlendirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sınıfın empati becerilerinin arttığını artık kaynaştırma öğrencisinin kontrolsüz davranışlarını şikayet konusu yapmayıp kendi aralarında çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin, D1 için öğretmeni bu durumu '*Yakın arkadaşı yok ama son zamanlarda sınıftakiler onu alıp öyle çıkıyorlar. Oyundan çıkmak istese bile bırakmıyorlar birisi arkasından gidip geri getiriyor*' diyerek ifade etmişken,

D2'nin öğretmeni ise '*yöneldiği bir arkadaşı var oda onunla oynuyor. Sıkılsa bile bakıyorum devam ediyor oynamaya*' cümlesiyle açıklamıştır.

### **Tema 3: Kaynaştırma öğrencisinin okula uyum becerileriyle ilgili öğretmen gözlem ve görüşleri**

#### **3.1. Eğitim Programı Uygulanmadan Önce Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinin okula uyum Becerileri Hakkındaki Gözlem ve Görüşleri**

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin okula uyum becerileri hakkındaki gözlemlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere 4 soru sorulmuştur. Bu sorularla ilgili öğretmenlerin ön test yanıtları bazı sorular için paralellik gösterirken bazı sorular için farklılaşmıştır. Okullarda kendisiyle görüşülen Öğretmenler ön test’te her iki gruptaki öğrenciler için de ortak projelerde tercih edilmediklerini ancak grupsuz kalırsa aralarına aldıklarını, dersi takip etmekte zorlandıklarını daha çok ilgisiz sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler için sınıf öğretmenleri okul ve sınıf kurallarına uymakta zorlandıklarını öfkelerini kontrol edemediklerini belirtirken kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf kurallarına daha iyi uyum yapabildiklerini öfke kontrolünde sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

D1’in öğretmeni “*bazen kızlar kendi gruplarına seçiyorlar. Genellikle dersle ilgili sorular soramaz, ben ders anlatırken o sürekli Winks resmi çizer. Kızgınlığını hep bağırarak ifade eder*” diyerek durumu anlatmıştır

D2’in öğretmeni ise “*grupsuz kalırsa proje ortağı olarak seçilir. Rutin dersi takipte zorlanıyor. bir şeylerle oynuyor. Öfkelenince bağırır vurur. Bazen kendine de vurur*” demiştir.

Kontrol grubundaki K1’in öğretmeni, “*kuralların farkında, çoğuna da uyuyor sınıfa kurallar tablosu astık etkili oldu. Dersleri de sessizce izler ama müfredatı takip edemiyor. Öfkesini kontrol edebilir, birisi ona bir şey yaparsa gelip bana söyler*”.

K2’ nin öğretmeni “*tüm kuralları kavramıştır hepsine uyar. Derse katılmaya çalışır söz alır ama konuyla ilgisi olmayan sorular sorar. Hiç öfkelenmediğine tanıklık etmedim*” ifadesini kullanmıştır.

### **3.2. Eğitim Programı Uygulandıktan sonra Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinin okula uyum Becerileri Hakkındaki Gözlem ve Görüşleri**

Kendileriyle görüşülen sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin okula uyum becerileri hakkındaki gözlemleri son test’de deney ve kontrol grupları için farklılaşmaktadır.. Kontrol grubundaki öğretmenlerin gözlemleri ön test sonuçlarıyla paralellik gösterirken deney grubundaki öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin ortak projelerde davet edildiğini sınıftaki öğrencilerin onun derslerdeki uyumsuzluğunu kapatmaya çalıştıklarını, eğitimden sonra kaynaştırma öğrencisinin engellenme toleransının arttığını, öfkesini daha iyi kontrol ettiğini, arkadaşları model olduktan sonra öfkesini uygun cümlelerle ifade edebildiğini, branş derslerinde bile daha iyi yönerge aldığını hatta kurallara birçok çocuktan daha iyi uyduğunu, sınıf arkadaşlarının da kaynaştırma öğrencisinin öfkeli davranışlarını daha iyi tölere ettiklerini belirtmişlerdir.

D1’nin öğretmeni “kızıp bağdıktan sonra özür diliyor. Bir çalışma yapacağımız zaman D1 kendisi kimlerle çalışmak istediğini söyler kimse de itiraz etmez. Derse katılımı değişiyor ama dinler bilmediği bir şey olduğunda hemen sorar. Hala öfkeli olduğunda ağlıyor ama arkasından özür diliyor.”diyerek programdan sonraki gözlemlerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni D2 için kuralın farkına varmaya başladığını söylemiştir. “Tüm sınıf onu davet eder kimse grubuna katılmasına itiraz etmez. Kuralların farkına varmaya başladı hatta diğerlerini şikayet ediyor öğretmenim parmak kaldırmadan konuştu gibi. Dersler ağırlaşınca yapamama duygusu onu öfkeliendiriyor ama diğer çocuklar çok yardımcı bana duyurmadan ona cevabı fısıldıyorlar.”

K1’in öğretmeni “bu yıl çocuklar onunla çalışmayı daha az talep ediyorlar. Sınıf kurallarına uyar, görsel derslere daha iyi katılıyor.” Örneğini vermiştir.

#### **Tema 4: Kaynaştırma öğrencisinin okula iletişim becerileriyle ilgili öğretmen gözlem ve görüşleri**

##### **4.1. Eğitim Programı Uygulanmadan Önce Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinin İletişim Becerileri Hakkındaki Gözlem ve Görüşleri**

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin iletişim becerileri hakkındaki gözlemlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere 4 soru sorulmuştur. Bu sorularla ilgili öğretmenlerin ön test gözlemleri paralellik göstermiştir. Okullarda kendisiyle görüşülen Öğretmenler ön test’te her iki gruptaki öğrenciler içinde fark olmadığını iletişim becerilerini her iki gruptaki kaynaştırma öğrencilerinin de etkin biçimde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Diğerlerinin ilgilendikleri konuları fark etme, olumlu özelliklerini dile getirme, sıra alma, göz teması, ses tonu gibi temel sohbet becerilerini kullanabilme, birisini tanımak için uygun sorular sorabilme gibi becerilere sahip olmadıklarını, D1’in öğretmeni *“Diğerlerinin ilgilerinin farkında değil kendi ilgilendiği konular hakkında konuşur”*, D2’nin öğretmeni de *“Sadece kendi merakını gidermek için soru sorar. Başkasını tanımak amaçlı soru sormaz.”* Sözleriyle belirtmişlerdir. Kontrol grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleri de benzer örneklerle durumu anlatmışlardır.

K1’in öğretmeni *“Hiç böyle bir farkındalığı yok”* derken, K2’nin öğretmeni de *“Benim böyle bir gözlemim yok, şimdi hakkında ve kendi merakını gidermek için soru sorar .birisini daha iyi tanımak amaçlı soru sorduğunu hiç duymadım.”* diyerek K2’nin iletişim becerileri hakkındaki gözlemlerini ifade etmişlerdir.

##### **4.2. Eğitim Programı Uygulandıktan sonra Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisinin İletişim Becerileri Hakkındaki Gözlem ve Görüşleri**

Kendileriyle görüşülen sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin iletişim becerileri hakkındaki gözlemleri son test’de deney ve kontrol grupları için farklılaşmaktadır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin gözlemleri ön test sonuçlarıyla paralellik gösterirken deney grubundaki öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin bazı iletişim becerilerini kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Göz teması, iletişim

mesafesi, sıra alarak konuşma gibi sohbet becerilerini daha iyi takip edebildiklerini belirtmişlerdir. Diğer iletişim becerilerinde dikkate değer bir gelişme gözlememişlerdir. Deney grubundaki kaynaştırma öğrencileri için öğretmenleri, *“Göz teması biraz daha iyi arkadaşları da D1 bana bak diye uyarmaya başladı”* ve *“D2 Kazandı bunları yapıyor artık (göz teması, iletişim mesafesi, ses tonu ayarlaması).”*örneklerini vermişlerdir.

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçların yorumlarına ve alanyazınla karşılaştırmalara yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırmada, çalışmanın deney grubunda yer alan otizmlili kaynaştırma öğrencisi ve normal gelişim gösteren öğrencilere araştırmacı tarafından akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Hazırlanan bu eğitim programının, araştırmanın deney grubunda yer alan otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinde artış sağlayıp sağlamadığı ve akran ilişkilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda Sosyal Kabul Ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin ön testlerde birbirine yakın olduğu görülmüştür. Eğitim programı uygulandıktan sonra deney grubunda yer alan akranların otizmlili öğrenciyi sosyal kabul düzeylerinin belirgin şekilde yükseldiği, kontrol grubunda yer alan akranların ise sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmektedir.

Normal gelişim gösteren akranların sosyal kabul düzeylerinin, yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne –baba eğitim düzeyi gibi değişkenler bakımından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmada sosyal kabul düzeyini etkileyen tek değişken eğitim programı olmuştur. Başka bir deyişle uygulanan eğitim programı cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyleri ne olursa olsun tüm katılımcıların sosyal kabul düzeylerinde artışa neden olmuştur. Bu bulgu eğitim programının gücünü göstermesi bakımından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmelidir.



Araştırmanın bu bulgusu sosyal kabule yönelik eğitim programlarının en azından ilköğretim birinci kademedeki çocuklar üzerinde cinsiyet farklılıklarına yol açmadığı yönündeki alan yazın bulguları ile tutarlıdır. Örneğin benzer bir çalışmada (Uçar, 2008) otizmlili kaynaştırma öğrencilerine yönelik kabul edici tutum geliştirme programı uygulanan ilköğretim birinci kademe öğrencileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yine sosyal kabul düzeyini belirlemek için uygulanan sosyometri sonuçları da eğitim programının olumlu etkilerini gösterir niteliktedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyometri ön test puanları birbirleriyle çok yakinken, son testlerde deney grubunda bulunan kaynaştırma öğrencilerinin hem akranları tarafından seçilme sayısında hem de aldığı puanlarda artış olmuştur. Kontrol grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin sosyometrik statülerinde ise herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. En çok tercih edilenlerde hiç puan alamazken, en az tercih edilenler parametresinde ön test'te de son test'te de eksi puanlarında herhangi bir iyileşme gözlenmemiştir. Bu sonuçlara göre akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan eğitim programının otizmlili kaynaştırma öğrencisinin sosyometrik statüsü üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Elde edilen bu verilere göre akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan eğitim programının normal gelişim gösteren öğrencilerin, otizmlili kaynaştırma öğrencisine yönelik sosyal kabul düzeyini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Türkiye'de kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeylerini inceleyen araştırma sonuçları konuyla ilgili pek çok sorunu ortaya koymaktadır. Bu sorunlar; engelin arkadaşlık yapma ve birlikte oyun oynama davranışlarına engel olarak görüldüğü, özel gereksinimli öğrencileri tembel, ders dinlemeyen, derste arkadaşlarını rahatsız eden öğrenciler olarak algıladıkları ve normal akranları tarafından çoğunlukla tercih edilmediği şeklindedir (Aral ve Dikici,1990; Şahbaz, 2004; Vuran, 2005). Kabasakal ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları bir başka çalışmada kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla şiddetle karşılaştıklarını, kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları tarafından, diğer çocuklara nazaran daha az sevilen, en az tercih edilen ve

arkadaşlarıyla iletişim problemleri olan bireyler olarak algılandıklarını belirtmişlerdir. Yurt dışında otizmli öğrencilerle yapılan bir çalışmada da otizmli çocuklar öğretmenleri tarafından yüksek oranda çatışmacı olarak değerlendirilmişlerdir (Robertson et al 2003). Ayrıca, Turhan (2007) ve Türk (2011) tarafından yürütülen çalışmalarda, normal gelişim gösteren akranların ve sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli bireylerle yaşadıkları sorunlara çözüm olarak kaynaştırma öğrencilerinin ayrı okullarda eğitim almalarını istemeleri araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu veriler dikkate alındığında, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabullerini kolaylaştıracak uygulamaya dayalı çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın normal gelişim gösteren akranlarla gerçekleştirilen uygulamaya dayalı etkinlikleri içermesi bu gereksinimi karşılamaya hizmet etmektedir.

Alan yazında özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü belirleyen tutumların değiştirilmesinde farklı uygulama tekniklerinin bir arada kullanımı önerilmektedir. Donaldson (1980), yaptığı bir çalışmada, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların, olumlu yönde değiştirilmesini amaçlayan farklı uygulama tekniklerinden söz etmiştir. Bu uygulamaları, (a) özürlü bireylerle doğrudan iletişim kurma, (b) özür hakkında bilgilendirme (tanımı, nedeni, sınıflandırılması, eğitimleri ve yaşadıkları yetersizlikler, vb.) çalışmaları yapma, (c) özürölüler konusunda topluma etkileyici ve inandırıcı mesajlar verme, (d) özürölülere karşı olumsuz tutumlara neden olan önyargıları analiz etme, (e) farklı özür türlerinin yaşadıkları yetersizlikleri anlamaya yönelik canlandırma çalışmaları yapma, (f) grup tartışmaları şeklinde sıralamıştır. Aynı şekilde Diken (1982) tek bir müdahale programı yerine farklı yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışmaları önermektedir. Alan yazında bu uygulama tekniklerinden birinin ya da bir kaçının bir arada kullanıldığı pek çok çalışma planlanmış ve yapılan çalışmaların olumlu etkileri bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Anderson, 1992; Akçamete ve Kargın, 1994; Tekin, 1994; Aktaş ve Küçüker 2002; Küçüker ve Kanık, 1994; Manetti, Schneider & Siperstein, 2001; Krahe & Altwasser, 2006). Bu çalışmada da benzer şekilde bilgi verme, canlandırma ve tartışma tekniklerinin bir arada kullanıldığı uygulama etkinlikleri kullanılmış ve araştırmanın sonucunda yapılan uygulamanın etkililiği belirlenmiştir. Araştırmadan

elde edilen sonuçlar literatürde yer alan pek çok araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Westtervelt ve McKinney (1980), Çiftçi (2001), Manetti, Schneider ve Siperstein (2001) ve Şahbaz (2004), zihinsel engellilerle, Krahe ve Altwasser (2006) ve Aktaş ve Küçüker (2002) de fiziksel engellilerle yaptıkları çalışmalar sonucunda, bilgilendirme ve etkileşim yöntemlerinin birlikte kullanımının etkililiğini ortaya koymuşlardır. Alptekin (2010) birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri kazanmasına yol açan akranların model olarak etkileşimde bulunmasını incelediği araştırmasında akranların sosyal kabullerinin arttığını bulmuştur. Civelek (1990) bütünleştirme, bilgilendirme ve bütünleştirmenin sosyal kabul üzerindeki etkilerini incelediği deneysel araştırmasında; yalnızca bütünleşme ve bilgilendirme grubunun kabul edici tutumlarında anlamlı bir fark oluştuğunu görmüştür. Bu çalışmada da bilgilendirme, canlandırma ve tartışma tekniklerinin birlikte kullanıldığı uygulama programı tek bir engel grubuna yönelik olarak uygulanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının sosyal kabul düzeylerine ilişkin ön test ve son test verilerini toplamak amacıyla “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Aynı ölçek ülkemizde Tekin (1994), Yaşaran (2009) ve Aktaş ve Küçüker (2002) tarafından yapılan çalışmalarda uygulanmıştır. Tekin (1994) çalışmasında yönlendirici ve yönlendirici olmayan akran tartışmasını ön plana çıkaran metotları kullanmıştır. Aktaş ve Küçüker (2002) ise çalışmasında bedensel engelliler hakkında bilgi verme, engellilerle etkileşim kurma ve engelliğin canlandırılması gibi bilişsel ve duyuşsal tutum değiştirme yöntemlerini birlikte içerecek biçimde çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Yaşaran (2009) da kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulü üzerindeki etkilerini bilgi verme canlandırma, tartışma tekniklerini kullanarak araştırmıştır. Özkan’ın araştırmasının farkı birden fazla engel grubunu kapsayacak biçimde düzenlenmiş olmasıdır. Her üç çalışmanın sonunda da yapılan müdahalelerin sosyal kabul üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ülkemizde yapılan diğer bir çalışmada ise Batu ve Uysal (2006), normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli akranlarına yardım etme becerilerinin öğretilmesinde simülasyon (canlandırma) yönteminin etkililiğini sınamışlardır. Çalışmada zihin,

görme ve fiziksel engellilere yönelik simülasyon (canlandırma) çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin simülasyon (canlandırma) yoluyla yapılan öğretim ile özel gereksinimli akranlarına gereksinim duydukları zaman gerektiği kadar yardımcı olma davranışını kazandıkları görülmüştür. Batu ve Uysal (2006), çalışmalarında sadece simülasyon (canlandırma) çalışmalarına yer vermişlerdir.

Bu çalışmada uygulanan eğitim programının kaynaştırma sınıfında yer alan otizmlili öğrencilerin öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyum düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere Wallker-Mc Connell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeğinin, öğretmen tercihli sosyal davranışlar alt test’inden aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Otizmlili öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun ortalama puanları artarken kontrol grubunun puanlarında düşüş gözlenmiştir. Bu sonuçlar uygulanan programın kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen tercihli sosyal davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulanan eğitim programının kaynaştırma sınıfında yer alan otizmlili öğrencilerin akran tercihli sosyal davranış düzeyleri üzerindeki etkisini görmek üzere deney ve kontrol gruplarında yer alan otizmlili öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun ortalama puanları artarken kontrol grubunun puanlarında düşüş gözlenmiştir. Bu sonuçlar uygulanan programın kaynaştırma öğrencilerinin akran tercihli sosyal davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Otizmlili öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında yer alan otizmlili öğrencilerin Wallker-Mc Connell sosyal yeterlilik ve okula uyum Ölçeği’nin, okula uyum alt test’inden aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun ortalama puanları artarken kontrol grubunun puanlarında düşüş gözlenmiştir. Bu sonuçlar uygulanan programın kaynaştırma öğrencilerinin okula uyum düzeyleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlara göre deney gruplarındaki otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin Wallker-Mc Connell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği'nden aldıkları puanlardaki artışa baktığımızda uygulanan eğitim programının, otizmlili öğrencilerin okula uyum, öğretmen ve akran tercihli davranışları üzerinde olumlu değişimlere yol açtığı bu öğrencilerin genel olarak sosyal yeterliliklerinin arttığı, buna bağlı olarak da sosyal kabul düzeylerinin artmasında olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgular engelli olmayan yaşlılarla etkileşimde olma fırsatının, gelişimsel engeli olan öğrencilerde kendine güven, sosyal beceriler, pozitif davranışlar ve akademik başarı ölçütlerinde ve sosyal kabulde artışa neden olduğunu gösteren çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Alper & Ryndak, 1992; Lord & Hopkins, 1986; Brinker & Thorpe, 1984; Hunt, Alwell, Farron, Davis & Goetz, 1996; Lee & Odam,1996).

Acton ve Zaratany (1988) ve Jenkins-Odom-Speltz'in (1989) çalışmalarında, iyi organize edilmiş ortaklaşa oynanan oyunlar sonunda farklı gelişen çocukların sosyal kabullerinin yükseldiği, olumsuz yüklemelere daha az hedef oldukları gözlenmiştir. Aloia-Beaver ve Pettus (1978), programlı bir etkileşim uygulamasının, zihinsel engellilerin sosyal kabulleri üzerindeki olası etkilerini araştırdıkları bir çalışmada, organize ve iyi planlanmış bir etkileşim sürecinin bu konuda yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır (Akt.Uçar, 2008). Yapılan bazı çalışmalarda, iyi organize edilmiş ve planlanmış bilgilendirme ve etkileşim programlarının kabul edici tutumların geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Fiedler ve Simpson (1987) yaptıkları bir çalışmada, farklı gelişim, dereceleri, sebepleri, onların hakları konularını içeren bir bilgilendirme programının, normal kişilerin farklı gelişenleri kabul edici tutumlarının değiştirilmesinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, iyi organize edilmiş bilgi verme programlarının etkili olduğu görülmüştür. Uçar (2008), yaptığı çalışmada "farklı gelişenlere" yönelik tutumların değişiminde programlı bir etkileşim uygulamasının etkilerini incelemiş, "farklı gelişenleri" kabul edici tutum geliştirme programının etkili olduğunu bulmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda da etkileşim ve bilgilendirmenin tutum değişimi için gerekli ama yeterli olmadığı, normal gelişim gösteren bireyler tarafından özel gereksinimli bireylerin neler yaşadıkları, nelere ihtiyaç duydukları, ne gibi yardımlar yapılırsa yaşamlarının daha kolay olabileceği gibi

durumların anlaşılabilmesi için kendini yerine koyma (canlandırma), empati duygusunu geliştirecek çalışmalar yapılması gerektiği ve bu tür çalışmaların, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü arttırmada etkili olduğu vurgulanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Baumunger & Kasari (2000) yaptıkları çalışmalarda normal gelişen çocukların tutumlarının değişmesinde, farklı gelişen çocuklarla sadece etkileşimde olmanın yeterli olmadığını göstermiştir. Yine Cook ve Semmel (1999) normal gelişen çocukların, etkileşim ve bilgilendirme dışında farklı gelişen akranlarıyla ortak yönlerinin fark edilmesinin de onları kabul etmedeki tutumlarını etkilediğini savunmuşlardır. Bu çalışmada da bilgilendirme, canlandırma, empati geliştirme ve tartışma tekniklerinin bir arada kullanılmasının sosyal kabulün artırılmasında etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel bulguları da, nicel verilerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin oyun, arkadaşlık, okula uyum ve iletişim becerileri hakkındaki görüşleri deney grubundaki öğrenciler lehine pozitif gelişmeler olduğu yönündedir. Kontrol grubundaki çocukların öğretmenleri ise kaynaştırma öğrencilerinin sosyal yeterliklerinde herhangi bir gelişme gözlemlemediklerini belirtmişlerdir bu bulgular diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Batu, 2000; Gök ve Erbaş, 2011, Lewis & Doorlag, 1987; Salend, 1998).

Bu çalışmada hem otizmlili kaynaştırma öğrencisinin tanıdan kaynaklı iletişim becerilerindeki yetersizliklerini gidermeye yönelik hem de normal akranların empati becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, bilgilendirici oturumlar birlikte planlanıp uygulanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın sözü edilen çalışmalardan farkı, yapılan çalışmada araştırmacı tarafından “akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan eğitim programının” otizmlili bireylere yönelik sosyal kabulü artırmak amacıyla uygulanacak pratik bir program niteliğinde olmasıdır. Aynı zamanda bu çalışma otizmlili kaynaştırma öğrencisiyle akranların birlikte eğitime alınması yönünden de diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Alan yazınına bakıldığında birlikte yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Avcıoğlu, 2001; Çolak, 2007). Bu programın etkili oluşundaki etkenlerden birisinin, uygulamanın sınıf içinde yalnızca otizmlili öğrenci ya da sınıfla değil, tüm çocukların

katılımıyla uygulanması olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın rehberlik saatinde yürütülmesi, birlikte oyunlara fırsat vermesi, tüm çocukların kendi duygularını tanımaya yönelik etkinlikler içermesi, çocukların ve öğretmenlerin memnuniyetini artırdığı için olumlu sosyal etkileşimlere fırsat veren bir sınıf atmosferi oluşmuş bunun da elde edilen sonuçlarda etkisi olduğu düşünülmektedir. Akranlar arasındaki sosyal etkileşim davranışlarının artırılmasını hedefleyen araştırmaların daha çok sınıf dışında yürütülmesinin sınırlılıklarından bahsedilirken (Odom & Strain,1984), sonraki yıllarda çocukların doğal ortamları içerisinde özellikle oyun etkinliklerinde gerçekleştirilen çalışmalarda daha etkili sonuçlar bildirilmiştir (Goldstein & Cisar, 1992; Farrell, 2000). Bu çalışmanın da sınıf içinde ve tüm sınıfla yürütülmesinin araştırmanın güçlü yönlerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları Türkiye’de ve dünyada kaynaştırma sürecinde sosyal kabulle ilgili yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırma kaynaştırma sürecinde bulunan otizmli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul görebilmeleri için, arkadaşlık ilişkilerini ve empati becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların artırılmasına gereksinim olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları bu tür eğitim programlarının etkili olacağını işaret etmektedir.

Alanda yapılan çalışmaların pek çoğu, sosyal beceri öğretimi ve sosyal yeterliliği artırarak sosyal kabulün artmasını sağlamak yönündedir (Aktaş ve Küçükler, 2002; Avcıoğlu, 2005; Baker, 2003; Cook & Semmel, 1999; Farmer, Pearl & Acker, 1996; Hogborg, 1987; Kamps, et al, 1992; Kargın ve diğer., 2003; Matson, Matson & Rivet, 2007, Akt.Çolak, 2007; Ünsal, 2007; Roeyers, 1995; Sasso et al, 1985). Sosyal becerilerin, sosyal yeterliliklerin tespiti, öğretimi ve genellenmesi oldukça yapılandırılmış çalışmalara, kapsamlı düzenlenmiş destek özel eğitim hizmetlerine ve uzman desteklerine ihtiyaç duyan çalışmaları/yatırımları içermektedir. Ülkemiz gerçeği ve kaynaştırmada yaşanan sayısız sorunlar düşünüldüğünde engelli bireylere yönelik olarak yapılacak olan, sosyal becerileri kazandırma ile ilgili çalışmaların planlanması, uygulanması, yurt bazında yaygınlaştırılması oldukça uzun zamana, ciddi yatırımlara ve yetişmiş personele ihtiyaç olacağı açıkça görülmektedir.

Oysaki halen kaynaştırma süreci içinde tüm olumsuz koşullara, yetersiz düzenlemelere rağmen eğitim almaya devam eden pek çok özel gereksinimli birey yer almaktadır. İvedilikle bu grupla ilgili sosyal kabulü artıracak çalışmalara ihtiyaç olduğu çok açıktır. Bu program kaynaştırma öğrencilerinin birebir yetersizliklerine odaklanmadan farklılığı kabul etmeye yönelik empati becerilerini geliştirecek etkinlikler üzerinde yoğunlaşarak tüm sınıfla birlikte uygulanabilme ve pratikte yaygın kullanılabilme olanağı tanımaktadır. Özellikle tanı kriterleri açısından bakıldığında sosyal iletişim ve dil becerilerindeki yetersizlikleri dolayısıyla, sosyal becerileri edinim ve genellemede oldukça sınırlılıkları olan otizmlili öğrencilerin kaynaştırma sürecinde sosyal kabullerinin sağlanabilmesi için akran kabullerinde etkili olan tutumların duygusal ve bilişsel süreçlerini etkilemeyi öne çıkartan bu programın etkili olmasının alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca uygulama sırasında kullanılan materyallerin ediniminin son derece pratik ve maliyetinin düşük olması çalışmanın uygulanabilirliğini de artırmaktadır.

## 5.2. Öneriler

1. Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış olan etkinliklerin uygulamaları sonucunda meydana gelen değişikliğin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme çalışmaları yapılabilir.

2. Normal gelişim gösteren öğrencilerin otizmlili bireylere yönelik kabullerinin günlük yaşam içerisindeki davranışlarına yansımalarını inceleyen gözleme dayalı farklı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede bu çalışmanın deneysel olarak elde edilmiş sonuçlarının ekolojik geçerliğini test etmek mümkün olabilir.

3. Benzer araştırmalar farklı sosyo -ekonomik düzey, farklı demografik özellikler gösteren gruplarla yapılarak aynı programın etkili olup olmadığı incelenebilir.

4. Bu programın, normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencisi olan akranlarına yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığına bakılabilir.



5. Bu program ilköğretim 1. kademe 4. ve 5. sınıf çocuklarına göre hazırlanmıştır. İleri araştırmalarda ilköğretim 1-2-3. sınıf düzeylerinde programlar hazırlanıp etkililiği çalışılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik su önerilerde bulunulabilir.

1. Araştırmada uygulanan akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış olan etkinlikler, otizmli kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda halen uygulanmakta olan grup rehberliği etkinlikleri içerisinde ek etkinlikler olarak eklenebilir ya da farklı bir program olarak kullanımı yaygınlaştırılabilir.

2. Etkinlik içerikleri ilköğretim için her sınıf düzeyinde değiştirilerek paket program haline getirilip her yıl uygulanabilecek şekilde düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli Ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. **Özel Eğitim Dergisi**, 2, 64-74
- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1994). “Hizmetiçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin işitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi.” **Özel Eğitim Dergisi**. 1(4), 13-19.
- Akfırat, F. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. **Özel Eğitim Dergisi**, 5(1) 9-22.
- Akkök, F. (2003). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi**, Özgür Yayıncılık.
- Aktaş, C. Küçüker S. (2002), Bilişsel-Duyuşsal Odaklı Bir Programın İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Etkisinin İncelenmesi, **Özel Eğitim Dergisi**, 3(2), 15-25, Ankara Üni. Eğt. Bilimleri Fakültesi.
- Alptekin, S. (2010), Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabule etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alper, S., & Ryndak, D. L.(1992). Educating Students with Severe Handicaps in Regular Classes. **The Elementary School Journal**, 92,373-378.
- Altınay, D. (2003). **Psikodrama Grup Psikoterapisi 400 Isınma Oyunu** (4. basım), s.95 İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Anderson, R. (1992). “The Effectiveness of Puberty and Film in Modifying Students’ Perception Towards Person With Disabilities.” **Disertation Abstract International**. 53(11), 3793-A.

- Aral, N. Ve Dikici, A. (1998). **Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özel Gereksinimli Olan Akranları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi**. VIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Edirne.
- Arslan, E. (2010). Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atasoy, S. (2003). Engelli (Otistik) Kardeşe Sahip Olan Bireylerin Kardeş İlişkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atasoy, S. (2008). Yüksek Fonksiyonlu Otistik Çocuklarda Çeşitli Bilişsel Özellikler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcıoğlu, H. (2001). İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2005) **Etkinliklerle Sosyal Beceri Eğitimi**, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Baker, E.T., Wang, M.C.,& Walberg, H.J.(1994-1995). The Effects of Inclusion on Learning. **Educational Leadership**, 52,33-35.
- Baker, J.E.( 2003). **Social skills Training. For children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social Communication Problems**. Shawnee mission, KS; Autism Asperger Publishing Company.
- Batu, S.(2000). **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri**, Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. (2008). **Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri**. İ, H, Diken (Edt). Özel Eğitim. Ankara :Pegem Akademik Yayıncılık.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). **Kaynaştırma**. Ankara : Kök Yayıncılık.

- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in highfunctioning children with autism. **Child Development**, 71(2), 447–456.
- Brinker, R.P., & Thorpe,M.E.(1984).Integration of Severely Handicapped Students and Proportion of IEP Objectives Achieved. **Exceptional Children**, 51,168-175.
- Bond, R. & Castagnera, E., (2006). Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource, **Theory Into Practice**, 45: 3, 224-229
- Boutot, E.A. (2007). Fitting in; Tips for Promoting Acceptance and Friendships for Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. **Intervention in School and Clinic**, 42, 156-161.
- Çetin, F, Bilbay A.A, Kaymak D.(2003), **Çocuklarda Sosyal Beceriler**, sayfa 81, Epsilon Yayıncılık.
- Cain, A.F.H. (1990). **Social Skills Training**. University of South Carolina. Ed. D. AAT 9113785
- Choi, H. S. ve Heckenlaible-Gotto, M.J. (1998). Classroom- Based Social Skills Training: Impact on Peer Acceptance of First Grade Students. **The journal of Educational Research**, 91, 209-214.
- Ciechalski, J. C. & Schmidt, M.W. (1995). The Effects of Social Skills Training on Students with Exception. **Elementary School Guide and Counselling**, 29, 217-222.
- Civelek, A. H. (1990). Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve \_İki Grubun Resim-iş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999). Peer Acceptance of Included Students with Disabilities as a Function of Severity of Disability and Classroom Composition. **Journal of Special Education**, 33(1), 50–61.

- Cole, D. A. & Meyer, L.H(1991). Social Integration and Severe Disabilities; A Longitudinal Analysis of Child Outcomes. **The Journal of Special Education**, 25, 340-351
- Çifci, İ. ( 2001).Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çolak, A. (2007). Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlilik Özelliklerinin Betimlenmemiş ve İyileştirilmesi Çalışmaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniv. Eğt. Bilimleri Enstitüsü.
- Darıca, N., Gümüşçü, Ş., Pişkin, Ü. (1992). **Otizm ve Otistik Çocuklar**. Ankara: Dizgi Baskı.
- Dökmen.Ü. (1995). **Psikometri ve Psikodrama**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Diamond, KE (1994) Evaluating Preschool Children's Sensitivity to Developmental Differences in Their Peers. **Topics in Early Childhood Special Education**, 14 (I), 49-63
- Diler. N. (1998). **Kaynaştırma Kavramı Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler**. VIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri. Edirne
- Donaldson, J (1980), Changing Attitudes toward Handicapped Persons. A Review and Analyses of Research. **Exceptional Children** 46(7), 505-514.
- Downing, J. E., Morrison, A. P., & Berecin-Rascon, M.A.(1996). Including Elementary School Students with Autism and Intellectual Impairments in Their Typical Classrooms: Process and Outcomes. **Developmental Disabilities Bulletin**, 24, 20-45.
- DSM IV, (1994). **DSM–4 Tanı Ölçütleri**. (Koroğlu, E. Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Eldeniz, Çetin, M. ve Avcıoğlu, H. (2005). **Zihin Engelli Öğrenciler İçin Drama Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının**

- Etkililiğinin İncelenmesi.** 15.Ulusal özel eğitim kongresi. Sözel bildiri. Ankara
- Erkan, S.(1999). **İlk ve Ortaöğretim İçin Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri** (3.basım) s. 75. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Eripek, S. (1992). “Engelliler ve Eğitimleri.” **Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt III, Sayı I-II, 79-84.
- Erwin, P., (2000). **Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık.** İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağ. Ltd. Şti.
- Farmer, W. T., Pearl, R. & Acker, R. M. V. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social Networks and implications for the social growth of students with disabilities. **Journal of Special Education**, 30(3), 232-256.
- Farrel, P.(2000). The Impact of Research on Developments in Inclusive Education. **International Journal of Inclusive Education**, 4, 153-162.
- Fisher, D (1999). According to Their Peers: Inclusion as High School Students See it. **Mental Retardation**, 37(6), 458-467.
- Franz,D. Z. & Gross, A. M. (2001).Child Sociometric Status and Parent and Behaviors. **Behavior Modification**,25,3,20.
- Friend, M. ve Bursuck, W. (2006) **Including Students with Special Needs** (4. ed.). A Pearson Education Company.
- Gay, L.R. (1987). **Education Research.** Colombus: Merrill Publishing Company.
- Girli, A.(2004). **Otizm ve Kaynaştırma Eğitimi;** İzmir, Işık Özel Eğitim Yayınları.
- Girli, A; Atasoy, S; Varır, D; Karpac, ve Uylaş, E; (2007); **The Perspectives Of Primary School Students With Asperger’s Syndrome And High Functioning Autism About Inclusion Process**, 8th International Congress Autism-Europe, Oslo, Norway.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2008). **The view of Autistic and Mental Retarded Inclusion Students about Their Peers and School Experiences.**

2. International conference on special education “sharing knowledge & experience around the world.(ICOSE) Marmaris-Muğla-Turkey.

Greener, S. H (2000). Peer Assessment of Children’s Prosocial Behavior. **Journal of Moral Education**, 29,47-60.

Goldstein, H., & Cisar, CL. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 25(2), 265-280.

Gök, G ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. **International Journal of Early Childhood Special Education** (INT-JECSE), (1):66-87.

Hall, L.J (1994). A Descriptive Assesment of Social Relationships in Integrated Classroomss. **JASH**, 19,302-313.

Hallahan ve Kaufman (1994), Toward a Culture of Disability in The Aftermath of Deno and Dunn, **Journal of special education**,27, 496-508.

Hendnckson, J M , Shokoohi Yekta, M , Hamre-Nietupski, S & Gable, R A (1996). Middle and High School Students Perceptions on Being Friends with Peers with Severe Disabilities. **Exceptional Children**, 63 (I), 19-28.

Humphrey, A. (2006). How to Understand Special Education. Erisim tarihi : 19.08.2008. [http:// www. howtodothings. com/ education /a3829- how-tounderstand-specialeducation](http://www.howtodothings.com/education/a3829-how-tounderstand-specialeducation).

Hunt,P., Alwell, M., Farron-Davis, F. & Goetz,L. (1996). Creating Socially Supportive Environments for Fully Included Students Who Experience Multiple Disabilities. **Journal of the Association for persons with Severe Handicaps**, 21, 53-71.

Hunt,P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis,D & Goetz,L.(1994). Evaluating the Effects of Placement of Student’s Severe Disabilities in General Education Versus Special Classes. **Journal of the Association for persons with Severe Handicaps**,19, 200-214.

- Hogborg, W (1987} Hearing-impaired Students and Sociometric Ratings: An Exploratory Study. **The Volta Review**, 89(4), 221-228.
- Horne M. D. (1985) **Attitudes towards Handicapped Students**. London Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1989). Effects of Social Integration on Preschool Children with Handicaps. **Exceptional Children**, 55, 420-428.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Social Skills for Successful Group Work. **Educational Leadership**, 29-33.
- Ibrahim, F.A. (1982). Modification of Attitudes towards Disability: Differential Effect of Two Educational Modes. **Rehabilitation Counseling Bulletin** (Sept), 29-36.
- İmrak, C. H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları ile Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İpek, A. (1998). Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabasakal, Z. Girli, A., Sencar, B., Çelik, N. Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23, 169-177.
- Kargın, T. (2004). “Kaynaştırma Tanımı Gelişimi ve İlkeleri.” Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi **Özel Eğitim Dergisi**. Cilt V, Sayı II, 1-13
- Kargın,T ., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. **Özel Eğitim Dergisi**, 4(2), 55-77
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S(1996) **Rationale for Inclusive Schooling**. In S. Stainback, W., & Stainback (Eds.), *Inclusion; A guide for educators* (pp. 17-28) Baltimore: Paul H.Brookes Publishing Co.



- Katz J., Mirenda P., (2002). Including Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms; Social Benefits. **International Journal of Special Education**,17,2.
- Kemp, C. & Carter, M.(2002) The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. **Educational Psychology**, 22, 391-411.
- Kamps, D., Leonard, B.R., Vernon S. et al, (1992). Teaching Social Skills to Students with Autism to Increase Peer Interactions in an Integrated First-Grade Classroom, **Journal of Applied Behavior Analysis**, 25, 281-288)
- Kırcaali-İftar, G. (1992). “Özel Eğitim Kaynaştırma” **Eğitim ve Bilim**. 16, 45-50
- Klansek-Kyllo, V &. Rose, S (1985). Using the Scale of Independent Behavior with Hearing Impaired Students. **American Annals of the Deaf**, 130 (4), 511 517
- Koçancı, A. (2006). Çocukların Sosyal Becerilerini Geliştirme Ve Sosyal Yeterlilik. [http:// www.gonuldengonule.com/urun/urunozel1](http://www.gonuldengonule.com/urun/urunozel1).
- Korkmaz, B.(2000).**Yağmur Çocuklar**. İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Korkmaz, B. 2003. **Otizm**. Kulaksızoğlu, A. (Ed) Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Korkmaz, B. 2005. Otizme Genel Bir Bakış. **Sapiens özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi**. 1(1), 12-27.
- Küçüker, S. ve Kanık, N. (1994). Normal Çocuğa Sahip Anne Babaların Özürlü Çocuklara Yönelik Tutumları. **Özel Eğitim Dergisi**. 1(4), 20-28
- Krahe, B. ve Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes towards Person with Physical Disabilities. **Journal of Community & Applied Social Psychology**. 16. 59-69.
- Lane L.K. (2004). Teacher Expectation of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classroom. **Journal of Special Education** (online). Available: [http:// www. findarticles. com/ p/ articles/ mi\\_m0HDF/ is\\_2\\_3 8/ ai\\_n6143644](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0HDF/is_2_38/ai_n6143644).

- Larrivee, B. (1981). Effect of Inservice Training Intensity on Teachers' Attitudes Toward Mainstreaming. **Exceptional Children**. 48(1), 34-39
- Leaf, J. B, Taubman, M. Bloomfield, S. Palos-Rafuse, L. Leaf, R., Mc Eachin, J. and Oppenheim, M. L. (2009). Increasing Social Skills and Pro-Social Behavior for Three Children Diagnosed with Autism Through the use of a Reaching Package. **Research in Autism Spectrum Disorders**. 3, 275-289. Journal homepage: <http://ees.elsevier.com/RASD/default.asp>.
- LeCompte, M. D. & Goeatz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. **Review of Educational Research**, 52, 31-60.
- Ledenberg, A. (1993). Social Interaction among Deaf Preschoolers. **American Annals of Deaf**, 136, (1).
- Lee,S., & Odom,S.L.(1996).The Relationship Between Stereotypic Behavior and Peer Social Interaction for Children with Severe Disabilities. **Journal of the Association for persons with Severe Handicaps**,21, 89-95.
- Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. (1999). **Teaching Special Students in General Education Classrooms**. New Jersey, Merrill an Imprint of Prentice Hall.
- Lord, C., & Hopkins.J.M.(1986).The Social Behavior of Autistic Children with Younger and Same-Age Nonhandicapped Peers. **Journal of Autism and Developmental Disorders**,16,249-262.
- Madge, S. Affleck, J.Q ve Lowenbraun, S. (1990). Social Effects of Integrated Classrooms and Resource Room/Regular Class Placements on Elementary Students with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 23, 439-445.
- MacMillan, DL & Morrison G M (1980). Correlates of Social Status among mildly Handicapped Learners in Self Contained Special Classes. **Journal of Educational Psychology**, 72 (4), 417-44
- Manetti, M., Schneider, B.H. & Siperstein, G. (2001). Social Acceptance of Children with Mental Retardation: Testing Hypothesis with an Italian Sample. **International Behavioral Development**. 25(3), 279-286.

- Mastropieri ve Scruggs, (2004), **The Inclusive Classroom Strategies for Effective Instruction** (2nd edition). Upper Saddle River; Perason Merrill Prentice Hall.
- Matson, J.L., Matson, M.L., & Rivet, T.T. (2000). Transitions For Young Children With Autism Spectrum Disorder. **Behavior Modification**, 31, 682-707.
- Mc Ginnis ve Goldstein (1997), **Skillstreaming the Elementary School Child, New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills**, Research Press, Illinois.
- Merrel, K.W., & Mertz, J.M. (1992). Social Competence of Students with Mild Handicaps and Low Achievement: a Comparative Study. **School Psychology Review**, 21 (1), 125-138.
- Mesibov, G. B., Shea, V. & Schopler, E., (2005). **The Culture of Autism. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders**. New York: Kluwer Academic / Plenum.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. <http://orgm.meb.gov.tr/mevzuat/ozelegitimyonetmeliği.html>.
- Myles, B. (2003). **Overview of Asperger syndrome**. In Jed E. Baker (Eds.) Social skills training (pp. 9-17) KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Nabuzaka, D. & Ronning, J.A. (1997), Social Acceptance of Children with Intellectual Disabilities in an Integrated School Setting in Zambia: a pilot study. **International Journal of Disability, Development and Education**. 44(2), 105- 115.
- Odom, S.L & Strain, P.S. (1984) Peer Mediated Approaches to Promoting Children's Social Interaction: A review. **American Journal of Orthopsychiatry** 54(4), 544-557.
- Odom, S. L. (2002). Narrowing the Question; Social Integration and Characteristics of Children with Disabilities in Inclusion Settings. **Early Childhood Research Quarterly**, 17, 167-170.
- Özyürek, M. (1995) **Engelli Kişilere Yönelik Tutumların Sürekliliği**. Ankara; Gazi Üniversitesi Yayınları,
- Özyürek, M. (2000) **Tutumlar Ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi**, Ankara; Karatepe Yayınları.

- Patton, M. Q. (1990). **Qualitative Evaluation and Research Methods**. London: Sage Publications
- Peltier, G.L.(1997). The Effect of Inclusion on Non-disabled Children; A review of the Research. **Contemporary Education**, 68, 234-238.
- Prillaman, D. (1981). Acceptance of Learning Disabled Students in the Mainstream Environment; a Failure to Replicate. **Journal of Learning Disabilities**, 14,344-347.
- Reid, K. & Buton, J. L.(1995).Anna's story: Narratives of Personal Experience about Being Labeled Learning Disabled. **Journal of Learn Disable**, 28; 602-614.
- Reiter S. & Vitani T. (2007) The Effect of an Intervention Program on the Regular Pupil's Burnout, Attitudes and Quality of Mediation, **Autism**,11,pp:321-333.
- Roberts C. M. & Smith P. R. (1999) Attitudes and Behaviour of Children toward peers with Disabilities. **International Journal of Disabilities Development and Education** 46 (1) 35-50.
- Roeyers, H. (1995). A Peer Mediated Proximity Intervention to Facilitate the Social Interactions of Pupils with Pervasive Developmental Disorder. **British Journal of Special Education** 22;161-4
- Rutherford, jr. Robert, B, B., Mathur, S.R. & Quinn, M. M (1998). Promoting Social Communication Skills through Cooperative Learning and Direct Instruction. **Education and Treatment of Children**, 21.
- Salend, J.B. (1998). **Effective Mainstreaming**. New Jersey, Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
- Sapon-Shevin, M. (1999).**Because we Can Change The World: A Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities**. Boston: Allyn & Bacon.
- Sasso, G. M., Simpson, R. L. & Novak, C. G., (1986) Procedures for Facilitating Integration of Autistic Children in Public School Settings. **Analysis and Intervention in Developmental Disabilities**. Volume 5, Issue 3, Pages 233-246

- Sargent, L. R.(1991). **Social Skills for School and Community; Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delay**. Washington, D.C: The division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.
- Schopler, E. & Mesibov, G.(Eds). (1995). **Learning and Cognition in Autism**. New York: Plenum Press.
- Schulz B J , Carpenter, C D & Turnbull, AP (1991). **Mainstreaming exceptional students: A guide for classroom teachers**, Allyn and Bacon Inc
- Slaughter, V, Dennis, M.J & Pritchard, M. (2002). Theory of Mind and Peer Acceptance in Preschool Children. **British Journal of Developmental Psychology**, 20, 545-564
- Snell, M.E., & Janney, R.(2000). **Social Relationships and Peer Support**. Baltimore: Brook.
- Staub, D., & Peck,C.A. (1995).What Are the Outcomes Nondisabled Students **Educational Leadership**, 52(4), 36-40.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları**, İstanbul, Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2001). **Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi**. Ankara; Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şahbaz, Ü. (2004). **Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi**. 13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.(ed) Ahmet Konrat. Ankara, Kök Yayınları.
- Şahbaz, Ü.(2007). Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi. **Eurasian Journal Of Educational Research**, 26, 199-208.
- Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki

Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tekin, E. (1994). The Effects of Exposure to Information Techniques on Forth Grade Children's Social Acceptance Level of Exceptionality. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turnbull, A.P. ve Ruef, M. (1997). Family Perspectives on Inclusive Lifestyle Issues for People with Problem Behavior. **Exceptional Children**, 63,211-227.

Turhan, C. (2007). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türk, N. (2011). İlk Öğretim Okullarında Okuyan Kaynaştırma Öğrencileriyle ilgili Sosyolojik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Uçar, C. (2008). Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programının Normal Gelişen Öğrenci Tutumlarının Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uysal A. (1995). Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uysal, A. (2004). **Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri** XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde Sunulan Bildiri. Eskişehir.

Uzbaş, A. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumunu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Yaşaran, Ö.,Ö.,(2009). Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Yuker, H.E.,Block,J.R, & Young J.H., (1970). **The Measurement of Attitudes towards Disabled Persons Scale**. Albertson, NY; Ina Mend Instution,
- Yuker, H.E. (1988), **Attitudes towards Person with Disabilities**, New York Springer Publishing Company.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E. & Schumm (1996). The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 29,598-608.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. **Eğitim Araştırmaları. Euroasian Journal of Educational Research**. 18, 217-235.
- Vuran, S. (2007). **Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi**. S. Eripek (Edt). İlköğretimde Kaynaştırma. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B.(2002) **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Ankara; Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Warger,C.L. & Rutherford, R. (1996). **Social Skills Instruction: A Collaborative Approach**. Washington: Foundation for Exceptional Innovations.
- Westervelt, V. D. ve McKinney, J. D. (1980). Effects of a Film on Nonhandicapped Children's Attitudes toward Handicapped Children. **Exceptional Children**. 46(4), 294-296.
- Westwood, P. (1997). **Improving Social Skills and Peer Group Acceptance. In Commonsense Methods for Children with Special Needs; Strategies for the Regular Classroom**. P.67-82. London, UK: RoutledgeFalmer. <http://site.ebrary.com/lib/Anadolu/doc.id=10.057.168&ppg=78>

Wing, L. (2005). **Otizm El Rehberi**. İstanbul: Doğan Kitapçılık

Wolfe, P. S. ve Hall, T. E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. **Teaching Exceptional Children**, 35, 56-61.

Wood, J. W. (2002). **Adapting Instruction to Accommodate Students in Inclusive Settings**. (4th Edition), Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.



**EK 1****ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU**

Sevgili öğrencimiz, sizleri daha yakından tanımak amacıyla aşağıda verilen bilgileri kendinize uygun ve doğru şekilde doldurmanız gerekmektedir. Lütfen anlamadığınız ya da cevaplamakta zorluk çektiğiniz alanları sorarak formu doldurunuz.

Teşekkürler...

**Öğrencinin**

Adı : .....

Soyadı : .....

Cinsiyeti : Kız ☐ Erkek ☐

Doğum Tarihi : .....

Doğum Yeri : .....

Okulun adı : .....

**Annenin Eğitim Durumu :**

-Okuma yazma bilmiyor ☐

-İlkokul mezunu ☐

-Ortaokul mezunu ☐

-Lise mezunu ☐

-Üniversite mezunu ☐

**Babanın Eğitim Durumu :**

-Okuma yazma bilmiyor ☐

-İlkokul mezunu ☐

-Ortaokul mezunu ☐

-Lise mezunu ☐

-Üniversite mezunu ☐

Annenin mesleği : .....

Babanın mesleği : .....

Kardeş sayısı : (.....) Kız ☐ (.....) Erkek ☐

Kaçıncı kardeşsiniz : .....

Ailede engelli birey var mı? : Evet ☐ Hayır ☐

Varsa kim ve tanısı? : .....

Kaç yıldır özel eğitim alıyor?: .....

Hala özel eğitim alıyor mu? : .....

**EK 2****ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU**

1. Otizmli kaynaştırma öğrenciniz akranları tarafından teneffüslerde oyunlara davet edilir mi?
2. Otizmli kaynaştırma öğrenciniz ortak projelerde grup arkadaşı olarak seçilir mi?
3. Yakın arkadaşı var mı? Sınıfta kaç arkadaşı onunla oyun oynar?
4. Akranları onunla alay eder mi? / Ederse hangi konularda?
5. Kaynaştırma öğrencisi kendiliğinden oyuna katılmayı teklif eder mi?
6. Arkadaşlıkları ne kadar sürer? neden sona erer?
7. Akranlarıyla sorun yaşar mı ? / yaşarsa ne tür sorunlar yaşar? / Ne zamanlar yaşar?
8. Akranları arasında nasıl davranır? Gruba katılabilir mi? Geri çekilir mi?
9. Sınıf kurallarının farkında mıdır ? Uyar mı?
10. Derse katılır mı (parmak kaldırır mı, soru sorar mı, soruları cevaplar mı, masa başında uygun çalışır mı, ödevlerini zamanında getirir mi?)
11. Oyunlarda sıra alma, paylaşma, uzlaşma ve benzeri sorunlar yaşar mı?
12. Birisini tanımak için uygun sorular sorabilir mi?
13. Diğerlerinin ilgilendikleri konuları bulabilir mi hakkında konuşabilir mi?
14. Ses tonu “ ses tonu”, “göz teması”, “sıra alma” ve “uygun iletişim mesafesi” gibi temel sohbet becerilerini kullanabilir mi?
15. Öfkesini kontrol edebilir mi? Uygun durumlarda uygun biçimde ifade edebilir mi?
16. Diğerlerinin kişisel özelliklerine iltifat edebilir mi?

**EK 3****ÖĞRETMEN VE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BİLGİ FORMU**

Değerli öğretmenlerimiz, düzenlediğimiz bu anketi yanıtladığınız için teşekkür ederiz.

**1.Okulunuzun Adı:**

**2.Okuttuğunuz Sınıf:**

**3.Cinsiyetiniz:** Kadın ☐ Erkek ☐

**4.Eğitim Durumunuz:**

Öğretmen okulu ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ve Üzeri ☐

**5.Öğretmenlikteki hizmet süreniz:**

(0-1) ☐ (1-3) ☐ (3-5) ☐ (5-10 yıl) ☐ (10 yıldan fazla) ☐

**6.Daha önce kaynaştırma eğitimi hakkında eğitim aldınız mı?**

Evet ☐ Hayır ☐

**Evet ise;**

Lisans eğitiminde ☐ yüksek lisansta ☐ MEB hizmet içi eğitim, vb ☐

Diğer:.....

**6.Daha önce kaynaştırma öğrenciniz oldu mu? Evet ise;**

**Engel türü sayısı**

**1- Otizm .....**

**2-Zihinsel yetersiz .....**

**3-DEHB .....**

**4- Bedensel.....**

**7.Bu öğretim dönemindeki Otizm tanılı kaynaştırma öğrencinizin:**

7.1.Yaşı:

7.2.Cinsiyeti: kız ☐ erkek ☐

7.3.Sınıf Düzeyi ; 4 ☐ 5 ☐

**8.Öğrencinizin Kaynaştırma Eğitimi Türü:**

Tam zamanlı Kaynaştırma ☐ Yarı zamanlı kaynaş. ☐

**9. Okulunuzda destek eğitim odası var mı?**

Evet ☐ Hayır ☐

**Kaynaştırma öğrenciniz yararlanıyor mu?**

Evet ☐ Hayır ☐

**10.Okulunuzda Özel Eğitim Öğretmeni var mı?**

Evet ☐ Hayır ☐

**11.Kaynaştırma öğrenciniz destek özel eğitim alıyor mu?**

Evet ☐ Hayır ☐

**12.Kaynaştırma öğrencinizin sınıfta oturduğu yer**

En ön sıra ☐ en arka sıra ☐ orta sıralarda ☐ sabit bir yeri yok ☐

**13.Kaynaştırma öğrencisiz için BEP hazırlıyor musunuz?**

Evet ☐ Hayır ☐

**14.Kaynaştırma öğrencisinin ailesiyle iletişiminizin düzeyi /sıklığı  
(uygun seçeneği işaretleyiniz)**

- ☐ Her hafta, en çok 15 günde bir iletişim kurarız.
- ☐ Sadece sınıf toplantılarında görüşürüz.
- ☐ Sınıf toplantılarında ve sorun çıktıkça görüşürüz.
- ☐ Aileden biri/bakıcı okulda beklediği için her gün iletişimimiz olur.
- ☐ Diğer.....

**15. Kaynaştırma öğrencisinin ailesiyle ödevlerle ilgili işbirliğinizin düzeyi (uygun seçeneği işaretleyiniz)**

- ☐ Diğer çocuklarla aynı ödevi veririm, aile her gün ödevleri alır ve yapar
- ☐ Diğer çocuklarla aynı ödevi veririm, aile ödevleri tam yaptırmaz
- ☐ Ödevlerin çocuğa göre düzenlenmesini yaparım, aile ödevleri yaptırır
- ☐ Sınıfa verdiğim ödevleri yapıp yapmadığını her zaman kontrol etmem

**16.Kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlarıyla iletişim kurması, oyunlara katılması için çalışma yapar mısınız? Evet ☐ Hayır ☐**

**Evet, ise iki örnek yazınız.**

1.....

2.....

**EK 4**

**Profil /Ölçme Formu**  
**Walker – Mc.Connell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği**  
**İlköğretim Versiyonu**

**I. Öğrencinin Demografik Bilgileri**

|                              |                |
|------------------------------|----------------|
| Öğrencinin Adı-Soyadı:.....  | Tarih:.....    |
| Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( ) | Okul:.....     |
| Yaş: Yıl..... Ay.....        | Öğretmen:..... |
|                              | Sınıf:.....    |

**Ölçme ile İlgili Yönergeler**

Lütfen aşağıda verilen her maddeyi dikkatlice okuyun ve bunlara ilişkin öğrencinin davranışsal konumunu derecelendirin. Eğer öğrencinin her madde ile tanımlanan belirli bir beceriyi ya da davranışsal yeterliliği sergilediğini hiç gözlemlemediyseniz, yanıtınız ASLA anlamına gelen 1 olacaktır. Eğer öğrencinin beceriyi sergileme oranı yüksek bir düzeyde ise, yanıtınız SIKLIKLA anlamına gelen 5 olacaktır. Eğer öğrencinin beceriyi sergileme sıklığı bu iki uç arasında ise, yanıtınız becerinin sergilenme oranını en iyi tahmin eden 2,3, ya da 4 olacaktır. YANITINIZI HER MADDE İÇİN İLGİLİ ALT ÖLÇEK SÜTUNUNUN ALTINDAKİ BOŞ KUTUCUKLARA KAYDEDİN.

Lütfen her maddeyi yanıtlayın. DERECELENDİRME FORMATI BÖLÜMÜNDEKİ NUMARALARI İŞARETLEMENİZ GEREKLİ DEĞİLDİR.

## II. Maddeler ve Derecelendirme Formatları

### Madde

### Derecelendirme Formatı

Asla

B a z e n

Sıklıkla

### Alt Ölçek

|                                                                                                                                                       |   |   |   |   |   |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| 1. Diğer çocuklar onun aktivitelere katılmasını isterler.                                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 2. Akranlarıyla sürekli iletişim kurabilmek için değişik aktivitelere bulunur.                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 3. Boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirir.                                                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 4. Akranlarının neşesine ortak olur.                                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 5. Diğer kişilere sempati gösterir.                                                                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 6. Diğer çocuklarla kolayca arkadaşlık kurar.                                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 7. İyi çalışma alışkanlıklarına sahiptir.                                                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 8. Bir şey ya da birisi hakkında bilgi almak için sorular sorar.                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 9. Gerekğinde akranlarıyla uzlaşmayı bilir.                                                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 10. Kendisiyle alay edildiğinde ya da isim takıldığında, konuyu değiştirir, olayı görmezlikten gelir ya da diğer yapıcı davranışlarla karşılık verir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 11. Teneffüsleri ve boş zamanları arkadaşları ile etkileşim kurarak geçirir.                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 12. Akranlarından gelen yapıcı eleştirileri öfkelenmeden kabul eder.                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 13. Akranları ile uzun uzadıya oynar ve konuşur.                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 14. Yardıma ihtiyacı olan akranlarına gönüllü olarak yardım eder.                                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 15. Akran aktivitelerinde gönüllü olarak liderlik rolünü üstlenir.                                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 16. Diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 17. Samimi ortamlarda akranlarıyla konuşmaları başlatır.                                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 18. Kızgınlığını uygun bir şekilde ifade eder.                                                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 19. Öğretmenin ödevler için yaptığı açıklamaları dikkatle dinler.                                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 20. Öğretmenin ona sorduğu soruları cevaplar ve cevaplamaya çalışır.                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 21. Bağımsız ders çalışma becerilerine sahiptir.                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 22. Diğerlerinin saldırgan davranışları ile uygun bir şekilde baş edebilir.                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 23. Öğretmenin davranışı disipline etmek için kullandığı tekniklere uygun davranır.                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 24. Grup etkinliklerinde akranlarıyla işbirliği yapar.                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 25. Birçok farklı akranlarıyla etkileşim kurar.                                                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 26. Akranlarıyla uygun bir şekilde fiziksel temas kurar.                                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 27. İsteklere çabuk karşılık verir.                                                                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |

|                                                                                      |   |   |   |   |   |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| 28. Diğerleri konuşurken dinler.                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 29. Öfkesini kontrol eder.                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 30. Diğerlerinin kişisel özelliklerine iltifat eder.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 31. Kendi isteğinin olmamasını kabul eder.                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 32. Sosyal algıları kuvvetlidir.                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 33. Kendisine verilen görevleri yerine getirir.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 34. Teneffüste becerikli bir şekilde oyunlar oynar ve etkinliklerde bulunur.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 35. Akranları ile iletişimi koparmaz.                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 36. Diğerlerine katılmak istediğinde reddedilirse, oynamak için başka bir yol bulur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 37. Başkalarının duygularına karşı duyarlıdır.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 38. Bir kişi ile konuşurken ya da kendisi ile konuşulurken göz temasını sürdürür.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 39. Uygun bir yol bulup arkadaşlarının dikkatini çekmeyi başarır.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 40. Akranlarından gelen öneri ve yardımları kabul eder.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 41. Akranlarını oynamaya ya da etkinliklere katılmaya davet eder.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 42. Masabaşı görevlerini istenildiği gibi yapar                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |
| 43. Onun beceri düzeyine göre verilen işleri uygun şekilde yapar.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |  |  |

**Alt Ölçekler :**

**Toplam Ölçek Puanı :**



**EK 5****SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ;**

Özürlü olan bir veya birkaç öğrencinin sizin sınıfınızda okuyacağını düşünün. Onlarla ne tür ilişkilere girerdiniz ve onlara nasıl davranırdınız? Aşağıdaki listede bir takım davranış örnekleri yer almaktadır. Karar vermenizde yardımcı olmak amacıyla hazırlanan bu listede:

Size en uygun olan ifadede '**Evet**'in

Size biraz uygun olan ifadede '**Sanırım Evet**'in

Karar veremediğiniz zaman '**Ne Evet Ne Hayır**'ın

Size pek uygun olmayan ifadede '**Sanırım Hayır**'ın

Size hiç uygun olamayan maddede '**Hayır**'ın altındaki kutuya (X) işareti

Koyunuz

**1.Bir derste bulunmadığı zaman ona ev ödevini söylerim**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**2.Sıra olduğumuzda onun yanında dururum**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**3.Okuldan sonra onunla oynarım**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**4.Ona kurşun veya tükenmez kalemimi ödünç veririm**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**5.Ona matematik problemlerini çözmede yardım ederim**

|      |              |          |               |       |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

**6.Diğer çocukların alay etmeleri halinde onu korurum**

|      |              |          |               |       |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

**7.Sınıfta boş zamanlarda onunla konuşurum**

|      |              |          |               |       |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

**8.Onu evime davet ederim**

|      |              |          |               |       |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

**9.Sınıfta onun yanında otururum**

|      |              |          |               |       |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

**10 .Okulda boş zamanlarda onunla oynarım**

|      |              |          |               |       |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

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

|      |              |          |               |       |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

**12.Yanına yaklaşıp ve ona merhaba derim**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**13.Yemeğimin bir kısmını onunla paylaşıyorum**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**14.Okul gezilerinde otobüste onun yanında otururum**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**15.Onu bazen evinden telefonla ararım**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**16.Yanlıp bir şeyler yaptığında bile onun tarafını tutarım**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

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

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**18.Ortak sınıf çalışmalarında ona yardım ederim**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet<br>Ne Hayır | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|---------------------|---------------|-------|
| ( )  | ( )          | ( )                 | ( )           | ( )   |

**19. Başarılı olduğu konularda onu överim**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

**20. Onu kendi arkadaşlarımla tanıştıırım.**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

**21. Eşli oyunlar oynadığımızda onu eş olarak seçerim**

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

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

| Evet | Sanırım Evet | Ne Evet  | Sanırım Hayır | Hayır |
|------|--------------|----------|---------------|-------|
|      |              | Ne Hayır |               |       |
| ( )  | ( )          | ( )      | ( )           | ( )   |

**EK 6****SOSYOMETRİ**

Sevgili Çocuklar;

Sizler .....sınıfı olarak okul idaresi tarafından bir araya getirildiniz. Sınıf arkadaşları olarak bir birinizi seviyor ve davranışlarınızda saygılı olmaya dikkat ediyorsunuz. Ancak sınıf arkadaşı olmak herkesin birbiri ile yakın arkadaş olması anlamına gelmiyor. Bazı arkadaşlarımız ile birlikte olmaktan daha çok hoşlanırsınız, teneffüslerde onunla oynarsınız, sırlarınızı verirsiniz. Benim sizlerden istediğim böyle birlikte olmaktan hoşlandığınız, teneffüslerde oynamayı tercih ettiğiniz, sırlarınızı paylaştığınız 3 arkadaşınızı yazmanızı istiyorum. En çok hoşlandığınızı 1. sıraya, 2. hoşlandığınızı 2. sıraya, 3. hoşlandığınızı 3. sıraya yazacaksınız. Aynı şeyi birlikte olmaktan en az keyif aldığınız arkadaşınız içinde yapacaksınız.

**1- En çok birlikte olmaktan hoşlandığınız 3 arkadaşınızı ismini sırayla yazın.**

1- .....

2- .....

3- .....

**2- En az birlikte olmaktan hoşlandığınız 3 arkadaşınızı ismini sırayla yazın**

1- .....

2- .....

3- .....



**EK 7****EĞİTİM PROGRAMI****I. OTURUM:** Bir ders saati**ETKİNLİĞİN ADI:** Neden buradayım**AMAÇ:** Eğitim programının amacı, süresi, içeriği, grup kuralları, hakkında bilgi vermek, ön test uygulamalarını yaparak sınıf ile tanışmak.**MATERYAL:** Kağıt kalem**SÜRE:** 40 dakika**UYGULAMA SÜRECİ:** Eğitimci grup üyelerine kısaca kendini tanıtır ve program içeriği hakkında çocuklara şu bilgiyi verir:

“Bu programa tüm sınıf ile birlikte katılacaksınız. Programın amacı size arkadaş ilişkilerinizi geliştirmeniz konusunda yardımcı olmak, kendimizin ve arkadaşlarımızın güçlü ve zayıf yanlarımızın farkına varmak, diğer insanlarla benzer ve farklı yanlarımızın olduğunu, grup içerisinde bunların bizi nasıl zenginleştireceğini fark etmek olumlu ve olumsuz düşüncelerimizi grup içerisinde nasıl ifade edebileceğimizi öğrenmek, birbirimizi daha iyi tanıyarak güçlü arkadaşlıklar kurabilmek.

Program 10 hafta sürecek ve haftada bir kez buluşacağız. Bu grupta birlikte oyunlar oynayıp bir takım etkinlikler yapacağız, her hafta toplantı sonunda o gün konuşulan konuyla ilgili değerlendirmeler yapıp neler öğrendiğimizi tartışacağız.”

Daha sonra, çocuklarla birlikte grup kurallarının neler olabileceği tartışılır

“Birlikte oyun da oynasak, çalışma da yapsak, bu grubun bazı kuralları var. Birlikte çalışmak ve paylaşabilmek için en önemli kural, hep bir ağızdan konuşmamak, biri konuşurken, onu dinlemektir. Diğer kurallar sizce neler olabilir?

- Grup içinde konuşulanlar, kesinlikle dışarıya aktarılmalıdır.
- Grupta herkes birbiri hakkında olumlu yorumlar yapmalıdır. Biri hata yaptığında, kötü söz söyleyip kırıcı hareketlerde bulunmamak gerekir.
- Gruptaki bütün çocukların etkinliklere ve oyunlara katılması iyi olur.

Çocuklara belirtilen kurallara ekleyeceklerinin olup olmadığı ve bu kurallar hakkında ne düşündükleri sorulur. Onların önerileri tartışılır. Grup kurallarına herkesin uyması için ne gibi önlemler alınabileceği sorulur (Örneğin, arkadaşlarınca uyarılma gibi bir yaptırım.)

Daha sonra eğitimci uygulanacak olan ön test materyalleri hakkında bilgi verilir. Çocuklara ölçekleri nasıl dolduracaklarını detaylı olarak açıklanır. Önce “Öğrenci Bilgi Formu” dağıtılıp doldurulduktan sonra toplanır. Daha sonra sırasıyla “Sosyometri” ve “Sosyal Kabul Ölçeği” verilip, verilen süre sonrasında toplanır. Uygulama sırasında çocukların soruları olursa cevaplandırılır.

**DEĞERLENDİRME:** Uygulama sonrasında sınıfa teşekkür edilerek bir sonraki hafta buluşmak üzere gün ve saat bilgisi verilerek uygulama sonlandırılır.



**II OTURUM:** Bir ders saati

**ETKİNLİĞİN ADI:** Arkadaşlarımı tanıyorum

**AMAÇ:** Öğrencilerin birbirlerini tanımlarına yardımcı olma. Sınıf içinde birbirine yakın olmayan öğrencilerin bilgi alışverişini sağlama, yeni birisini tanımak için uygun sorular sorabilme, diğerlerinin ilgilenebilecekleri ortak konuları bulabilme ve hakkında konuşabilme, dinledikleri kişinin hoşlarına giden bir özelliğini ona söyleyebilme becerilerini geliştirmek.

**MATERYAL:** Kağıt ve kalem

**SÜRE:** 40 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Çocuklar çiftler halinde ayrılır. Her çift yan yana oturur. Çiftlerin biri arkadaşıyla kısa bir röportaj yapar. Bu röportajın amacı iki şey keşfetmektir; İkisinin arasındaki ortak özellikleri ve karşısındaki kişinin hoş bir özelliği. Oyuna başlamadan önce birkaç soru örneği verilir;

- En sevdiğin spor dalı/ yiyecek/şarkıcı hangisidir?
- Boş zamanlarında neler yapmayı seversin?
- En sevdiğin TV programı hangisidir?
- Seni üzen şeyler nelerdir?
- Seni kızdıran şeyler nelerdir?
- Seni mutlu eden şeyler nelerdir?
- Boş zamanlarını insanlarla mı yoksa tek başına mı geçirmek istersin?
- Hangi konuda konuşmak hoşuna gitmez?
- Evde en çok yapmaktan hoşlandığın şey nedir?
- Okulda en çok yapmaktan hoşlandığın şey nedir?

Eşlere birbirlerine soru sormaları için 5-6 dakika verilir. Cevapları not etmeleri istenir. Oyunun sonunda her çift sırayla kalkıp eşini tanıtır, bulduğu ortak noktaları ve eşinin hoşuna giden bir özelliğini ve bu özelliği daha önce fark edip etmediğini söyler. Hakkında konuşulan kişiden sessizce dinlemesi ve en sonunda teşekkür etmesi istenir.

**DEĞERLENDİRME:** Eğitici, kişiler arasında ortak ve farklı özelliklerin olmasının doğal olduğunu, bunun yeni kişiler tanımayı ilginç hale getirdiğini söyler. Ayrıca soru sorarak karşımızdaki kişiyi daha yakından tanıyabileceğimizin altını çizer. Sınıfta gönüllü olanların oturma hakkındaki fikirleri sorulup, arkadaşları hakkında bilmedikleri neler öğrendikleri sorulup konuşulur.

### **III. OTURUM:** Bir ders saati

#### **1.ETKİNLİK**

**ETKİNLİĞİN ADI:** Arkadaşlarımı dinliyorum

**AMAÇ:** Öğrencilerin; ses tonu, göz teması uygun fiziksel mesafede durma ve sıra alma gibi temel sohbet becerilerini kullanmalarını sağlamak

**MATERYAL:** İyi bir konuşmacı ve iyi bir dinleyici posterleri

**SÜRE:** 20 dakika

#### **UYGULAMA SÜRECİ:**

1-Posterler panoya asılır. Öğrencilerle posterlerdeki maddeler tartışılır.

2-Gönüllü öğrencilerden ikişerli olup seçtikleri bir konuda bir sohbet durumu canlandırmaları istenir. (örnek konular söylenir.'Başınızdan geçen iyi yada kötü bir olayı paylaşabilirsiniz, sizin için çok önemli bir sorunu paylaşabilirsiniz' v.b.)

3-Her bir konuşma ve dinleme faaliyeti sonunda sınıfa aşağıdaki sorular yöneltilir;

- Arkadaşlarınız etkili konuşma ve dinleme ile ilgili kurallardan hepsini yerine getirdi mi? Getirmedilerse hangileri? Hangi kuralları iyi biçimde kullandılar?
- Tahtaya kalkan öğrencilere ise konuşma ve dinleme rolleri sırasında neler hissettiklerini sorun?

4. Uygulayıcı yardımcısıyla yanlış bir dinleme ve konuşma örneği canlandırır ve öğrencilerle bu örnek üzerinde tartışır.

**DEĞERLENDİRME:** Tüm sınıfla iyi bir dinleyici ve konuşmacı olmanın günlük yaşamdaki önemi(dersi dinlemek, arkadaşımızı dinlemek, çevrede olup bitenin farkında olabilmek, arkadaşlarıyla ve çevrelerindeki insanlarla ilişkilerini geliştirmek, onların duygularını anlamak, anlatılanları doğru anlamak, haber dinlemek vb.) ve öğrendikleri kuralların bunun üzerindeki etkisi ve dinlerken/konuşurken hangi davranışların yapılmasında zorluk çekildiği üzerinde gönüllü öğrencilere söz verilip tartışılarak etkinlik sonlandırılır

### III. OTURUM 1.ETKİNLİK POSTERLERİ

#### İYİ BİR KONUŞMACI:

- Ne söylemek istediğini düşünür.
- Ses tonunu ayarlar.
- Normal bir hızla konuşur.
- Karşıdaki kişinin yüzüne bakar.
- Konuşurken dinleyen kişiyle uygun mesafede durur, çok yaklaşmaz.
- Bildiğin konularda konuşur.
- Dinleyicilere dikkat eder

#### İYİ BİR DİNLEYİCİ:

- Yüzünü konuşmacıya döner.
- Dinlerken gözlerine bakar.
- Konuşan kişinin sözünü kesmeden dinler.
- Duygularını anlamaya çalışır.
- Dinlerken başka bir işle meşgul olmaz.
- Konuşmacının sözsüz mesajlarına da dikkat eder.
- Konuşmacıya uygun mesafede durur, çok yaklaşmaz.
- Konuşmak istediğinde sıranın kendisine gelmesini bekler.

### III. OTURUM

#### 2.ETKİNLİK

**ETKİNLİĞİN ADI:** Sırt sırta

**AMAÇ:** Öğrencilerin etkin dinleme ve empati becerilerini geliştirmek.

**MATERYAL:** Bu etkinlikte materyal gerekmemektedir.

**SÜRE:** 20 dakika

#### UYGULAMA SÜRECİ:

1. Grup üyeleri ikiserli olarak eşleşir.
2. Eşler, sırayla tahtanın önüne gelerek birbirlerine sırtları dönük bir şekilde otururlar.
3. Başlarından geçen ilginç bir olayı ve duygularını sırayla birbirlerine anlatırlar.
4. Olayı anlatırken eşlerin birbirlerine bakmaları ve dinleyen kişilerinde sessiz olmaları sağlanır.
5. Bir dakikalık sürenin sonunda, paylaşım sırasında eşlere ne hissettikleri sorulur.
6. Eşlerden aynı konuşmayı bir kez de yüz yüze yapmaları istenir ve eşlere önceki durumdan farklı olarak neler hissettikleri sorulur.
7. Konuşan kişiyi görmediğimiz ya da ona bakmadığımız zaman, iletişimin eksik kaldığı vurgulanır.

**DEĞERLENDİRME:** Öğrencilerle karşılarındaki insanı dikkatli dinlemenin önemi ve onun duygularını anlamanın yolları tartışılır. Bu etkinlikte öğrencileri, çevrelerindeki kişilerle iletişimlerinde kullanmaları önerilir ve iletişimin kalitesinin artıp artmadığını gözlemlemeleri istenir.

## IV. OTURUM: BİR DERS SAATİ

### 1. ETKİNLİK

**ETKİNLİĞİN ADI:** Farklı özeldir

**AMAÇ:** Öğrencilerin insanlar arasındaki farklılıkların onları eşsiz ve özel yaptığını anlamalarına ve farklılıklarını kabul etmelerine yardımcı olmak

**MATERYAL:** Etkinlik formları ve kalem

**SÜRE:** 40 dakika

**İŞLEM:** Öğrencilere aşağıdaki etkinlik formu(1) dağıtılır ve formu doldurmaları istenir. Eğitimci etkinlik formu(1)'i yüksek sesle tüm sınıfa okuyarak, çocuklara nasıl dolduracaklarını anlatır, soruları varsa cevaplandırır. Verilen süre sonrasında çocuklardan yazmayı bırakmaları istenir tahtaya etkinlik formu(2) asılır ve değerlendirme süreci başlatılır.

**DEĞERLENDİRME:** Formlardaki yanıtlar okunur ve tartışılır. Bireysel farklılıklarımızın olduğu bunun çeşitlilik ve zenginlik yarattığı üzerinde durulur. Bu etkinlikte öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yanlarını fark etmeleri ve bunların herkese göre değişebileceğini fark etmeleri sağlanır. Güçlü yönlerini ve ilgilerini birbirleriyle paylaşmanın, bu güçlü yönlerini kullanarak diğerlerine nasıl yardım edebileceklerini düşünmeleri istenir. Her öğrencinin diğeriyle paylaşabileceği özelliklerini bulması sağlanır. Böylece öğrencilerin birbirinden farklı olmanın avantajlarını görerek sınıftaki farklı özellikteki arkadaşlarını daha kolay kabul edebilecekleri hakkında konuşulur. İnsanlar arasındaki farklılıkları kabul etmenin değeri vurgulanarak etkinlik sonlandırılır. Etkinlik formundan (2) yararlanılır.

#### IV. OTURUMUN

##### 1. ETKİNLİK FORMLARI

###### ETKİNLİK FORMU 1

###### Nasıl Farklısın?

Burada seni farklı hissettiren şeyler hakkında düşünmelisin.

Eğlenceli olduğunu ve yaparken çok iyi olduğumu düşündüğüm birçok şey var.

Gerçekten çok iyi olduğum şeylerden birisi .....

Benim için öğrenmesi zor olan bazı şeyler de var. Bazı arkadaşlarım bu konularda iyiler ve bende öyle olmayı umuyorum. Zor bulduğum şeylerden birisi ..... İyi yapamadığım zamanlar bazen ..... hissediyorum.

Her insanın birbirinden farklı göründüğünü biliyorum ve bu farklı görünmem hakkındaki düşüncem “Ben .....

Başka insanları korkutmayan bazı şeylerden korkuyorum. Beni bazen korkutan şeylerden birisi .....

İnsanların üzgün oldukları zamanlarda farklı şekillerde davrandıklarını fark ettim. Bazı insanlar sessiz ve yalnız olmaktan hoşlanırken; bazıları etraflarında arkadaşları olmasından hoşlanıyor. Bazı insanlar ağlıyor ve bazıları da sinirleniyor ve çılgık atıyor. Ben üzgün olduğum zamanlar genellikle .....

**ETKİNLİK FORMU 2:****İNSANLAR ARASINDAKİ FARKLILIKLAR**

1. Hepimiz birbirimizden birçok yönden farklıyız; ancak temelde hepimiz insanız.
2. Bütün insanlar besin, giyecek, barınacak bir yer, sevgi ve saygı gibi aynı temel ihtiyaçlara sahiptir.
3. Farklılıklarımız, bizi eşsiz ve özle yapar.
4. Uzlaşma, kendimiz ve başkalarını kabul etmek demektir.
5. Başkalarının farklı yönlerini takdir etmek önemlidir.
6. Biz hepimiz farklılıklarımız ne olursa olsun bir bütünün parçalarıyız ve birbirimize bağlıyız.

## IV. OTURUM

### 2. ETKİNLİK

**ETKİNLİĞİN ADI:** Farklı özeldir.

**AMAÇ:** Öğrencilerin insanlar arasındaki farklılıkların onları eşsiz ve özel yaptığını anlamalarına ve farklılıklarını kabul etmelerine yardımcı olmak

**MATERYAL:** Etkinlik formları ve kalem

**SÜRE:** 40 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Öğrencilere aşağıdaki etkinlik formu (3) dağıtılır, ve formu doldurmaları istenir. formu (4) tahtaya asılır. Bu aktivite için herkes bir daire oluşturacak şekilde oturur. Herkesten birkaç dakika onları farklı ve özel yapan şeyler hakkında düşünmeleri istenir. Bu bir hobi, yetenek veya sıra dışı başka bir şey olabilir. Herkes onlar hakkında özel bir şeyle ilgili bir düşünceye sahip olduğunda verilen etkinlik formları doldurulur.

**DEĞERLENDİRME:** Formlardaki yanıtlar okunur ve tartışılır. Öğrencilere bireysel farklılıklarımızın olduğu bunun çeşitlilik ve zenginlik yarattığı üzerinde durulur. Bu etkinlikte öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yanlarını fark etmeleri ve bunların herkese göre değişebileceğini fark etmeleri sağlanır. Tahtaya asılan etkinlik formu (4) den yararlanılarak insanların nasıl birbirlerinden nasıl farklılaşabilecekleri hakkında konuşulur Güçlü yönlerini ve ilgilerini birbirleriyle paylaşmalarının, bu güçlü yönlerini kullanarak diğerlerine nasıl yardım edebileceklerini düşünmeleri istenir. Her öğrencinin diğeriyle paylaşabileceği özelliklerini bulması sağlanır. Böylece öğrencilerin birbirinden farklı olmanın avantajlarını görerek sınıftaki farklı özellikteki arkadaşlarını daha kolay kabul edebilecekleri hakkında konuşulur. İnsanlar arasındaki farklılıkları kabul etmenin değeri vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.



#### IV. OTURUM

##### 2. ETKİNLİK FORMLARI

###### Etkinlik formu 3

Farklı Özeldir!

Herkes birkaç dakika kendisini farklı ve özel kılan şeyler hakkında düşünsün!

Bu bir hobi,.....

Yetenek.....

Görünüş.....

Sıra dışı başka bir şey .....olabilir.

Bizi farklı ve özel kılan şeylerle nasıl gurur duyduğumuzu görmek çok güzel!!

## IV. OTURUM

### 2. ETKİNLİK FORMLARI

#### Etkinlik Formu 4

#### İnsanların Biri Diğerinden Nasıl Farklıdır?

Burada insanların birbirinden farklı olabileceği birkaç Durum bulunuyor:

##### **GÖRÜNÜŞ**

İnsanların biri diğerinden değişik şekillerde farklı görünür: Bazı insanlar uzun bazıları kısadır; bazılarının koyu bir teni vardır ve bazılarının açık renk bir teni vardır; bazılarının uzun saçları varken bazıları keldir. İnsanların birbirinden farklı görüldüğü diğer birçok yönü düşünebilirsiniz.

##### **BECERİ**

İnsanların değişik becerileri ve yetenekleri vardır. Bazı insanlar Türkçe ya da dans etmekte iyidir. Diğerleri harika şarkıcılar ya da sporda iyi kişiler olabilir. Hepimizin yapmaktan keyif aldığı ya da çok iyi yaptığı şeyler mutlaka vardır.

##### **BİZİ ZORLAYAN KONULAR**

İnsanların ayrıca yapmayı zor buldukları farklı şeyler vardır. Bazı sınıf arkadaşlarınız matematik öğrenmenin diğer arkadaşlarından daha uzun sürdüğünü düşünebilir. Bazıları da bisiklet sürerken ya da futbol oynarken zorlanabilir. Bazen bu zor bulduğumuz şeyleri çok çalışarak geliştirebiliriz. Bazense bunlar daha büyük ve üstesinden gelmesi zor şeyler olabilir.

##### **KORKULAR**

Herkes bazen korkmuş hissedebilir. Bazı insanlar karanlıktan hoşlanmaz ve gece lambası ile uyurlar. Diğerleri bir örümcek gördüklerinde ya da gürültülü bir ses duyduklarında korkabilirler. Bir insanı korkutan şeyler başkasını korkutan bir şeylerden farklı olabilir.

##### **KİŞİLİK**

Bazı insanlar sürekli arkadaşları ile oynamaktan hoşlanırlar. Diğer insanlar bazen yalnız olmaktan, ya da bir kısa süre başkalarıyla birlikte olmaktan hoşlanırlar. Bazı insanlar konuşmayı ve arkadaşlarıyla paylaşmayı severler. Bazıları da daha utangaç ya da sessiz olabilirler.

Herkes farklıdır. Fakat HERKES tüm farklılıklarıyla dahil edilmekten, kabul edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar

## **V. OTURUM: 1 DERS SAATİ**

### **1.ETKİNLİK**

**ETKİNLİĞİN ADI:** Farklı özeldir.

**AMAÇ:** Öğrencilerin insanlar arasındaki farklılıkların onları eşsiz ve özel yaptığını anlamalarına ve farklılıklara karşı empati becerilerin gelişmesine yardımcı olmak

**MATERYAL:** Etkinlik formları ve kalem

**SÜRE:** 40 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Öğrencilere aşağıdaki etkinlik formu(5) dağıtılır, form ile ilgili açıklamalar yapılır ve formu doldurmaları istenir. Öğrencilere formu doldurmaları için 5-6 dakika süre verilir.

**DEĞERLENDİRME:** Sürenin sonunda çocukların verdiği cevaplar tartışılır ve başkalarının bizi anlaması için zaman ayırması, farklılıklarımıza karşı hoşgörülü ve toleranslı olmalarını beklediğimiz üzerine konuşulur. Tüm sınıf verdikleri cevapların ortak noktası vurgulanır . Çocukların kendi cevaplarını verirken diğerleri gibi kabul edilmek istedikleri ve ortak beklentilerini fak etmeleri sağlanır.

**V. OTURUM****1.ETKİNLİK FORMU****Etkinlik Formu 5**

İnsanların size nasıl davranmasından hoşlanırsınız?

Farklı olduğumu hissettiğim durumlarda insanlar bana; (aşağıdakilerden tercih ettiklerinizi işaretleyiniz)

Bana nazikçe davransın

Bana yardım etsin

Bana arkadaşça davransın

Sabırlı olsun

Benimle alay etmesin  
olsun

Daha iyi hissetmeme yardımcı

## V. OTURUM

### 2.ETKİNLİK

**ETKİNLİĞİN ADI:** Farklı özeldir.

**AMAÇ:** Öğrencilerin insanlar arasındaki farklılıkların onları eşsiz ve özel yaptığını anlamalarına ve farklılıklarını kabul etmelerine yardımcı olmak

**MATERYAL:** Önceden hazırlanmış popüler şarkıcı ve film yıldızlarının isimleri olduğu kartlar

**SÜRE:** 20 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Eğitici çocuklara elindeki kartları sırayla okur. Sevdikleri birinin ismi okununca, ayağa kalkmaları sevmedikleri birini duyunca yerlerinde oturmaya devam etmeleri istenir. Her ismi okunan kişide kimlerin oturup kimlerin ayağa kalktığına dikkat çekilir.Ayağa kalkanlardan gönüllü olanlardan o kişiyi neden sevdiklerini, yine oturanlardan gönüllü olanlardan da o kişiyi neden sevmediklerini açıklamaları istenir.

**DEĞERLENDİRME:** Eğitimci oyunun sonunda konuyla ilgili açıklama yapar.

“ Bazen insanların aynı şeyler hakkında farklı hissedebileceğini gördük insanlar arasındaki tartışmaların pek çoğu olayları ve sorunları karşıımızdaki kişinin gözüyle göremememizden kaynaklanır. İnsanlar tartışırken genellikle birbirlerini dikkatle dinlemezler, hatta bazen karşıdaki kişinin ne düşünüp, ne hissettiğine hiç önem vermezler. Bir kişi farklı düşünen bir kişiyi anlamaya çalışırsa biz buna saygı göstermek diyoruz. Bir tartışmada karşıımızdaki kişiye saygı duyar ve onu anlamaya çalışırsak o sorunu çözmek ve uzlaşmaya varmak çok kolaylaşır”.

## **V. OTURUM**

### **3.ETKİNLİK**

**ETKİNLİĞİN ADI:** Farklı özeldir.

**AMAÇ:** Öğrencilerin insanların birbirlerinden farklı olduklarını fark etmeleri ve bu farklılıklara saygı duyup kabul etmelerine yardımcı olmak.

**MATERYAL:** Çocuk sayısı kadar kağıt ve boya kalemleri

**SÜRE:** 20 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Her çocuktan bir top çizmesi farklı renklere boyaması ve istediği gibi süslemesi istenir. Bu uygulama için sınıfa 5-6 dakika süre verilir.

**DEĞERLENDİRME:** Daha sonra çocuklardan boyadıkları resimleri gönüllü olanlardan başlayarak tek tek gruba göstermesi istenir. İsteyen çocuklar topları neden öyle boyadıklarını açıklayabilirler. Tüm çocuklar konuştuktan sonra eğitimci her birinin aynı nesne olmasına rağmen farklı göründükleri belirtilir ve farklılıkların bizi zenginleştireceği üzerine vurgu yapılır.Daha sonra tıpkı nesnelerde olduğu gibi insanların da benzer ve farklı yönleri hakkında konuşulur (Dinkmeyer ve Dinkmeyer, 1982, s.49)

## **VI OTURUM: 1 DERS SAATİ**

### **1.ETKİNLİK.**

**ETKİNLİĞİN ADI:** Öfkemi kontrol ediyorum.

**AMAÇ:** Öğrencilere öfke ile başa çıkma becerisini kazandırmak

**MATERYAL:** Tahta ve tebeşir kullanılır.

**SÜRE:** 40 dakika

### **UYGULAMA SÜRECİ:**

1. Tüm Tahtaya kaplayacak şekilde buzdağı resmi çizilir ve çocuklara buz dağının ne olduğu konusunda çok kısa bilgi verilir.
2. Aşağıdaki durumlar öğrencilerle paylaşır ve durumlarla ilgili sorular öğrencilere sorularak öfke duygusuna neden olan diğer duyguları bulmaları sağlanır.
  - Eylül, okuldan gelince diğer mahallede oynamak için ablasından saat 18:00 e kadar izin almış; fakat oyun çok eğlenceli geldiği için zamanın nasıl geçtiğini anlamamış ve saat 19: 30 da eve gelmiş. Eve girince ablası Eylül'ü hiç dinlemeden 'bir daha asla sana izin ' diye öfkeyle bağırması ve gene cevabını hiç dinlemeden bir tana vurmuş. Eylül de ablasına bağırıp doğruca dasına girip kapısını hızla çarpmış
  - Eylül'ün ablası neden öfkelenmiştir? Öfkelenmesine neden olan duygular nelerdir? (merak, endişe, kaygı, başına kötü bir olay gelme korkusu vb.)
  - Eylül ablasının tepkisi hakkında ne düşünmüş ve hissetmiş olabilir.
  - Eylül ablasının gerçek duyguları fark etmişmidir.
  - Ablası neden böyle davrandı?
  - Deniz, teneffüs zili çalınca önce kantine gidip bir şeyler almış sonrada bahçede oyun oynayan arkadaşlarının yanına gidip ve onların oyunlarına katılmak istemiş.

Ancak arkadaşları oyuna başladıkları ve belli bir sayıda kişiyle oynanan bir oyun olduğu için onu oyuna almamışlar. Deniz, bir durum karşısında çok öfkelenmiş , yanındaki arkadaşını iterek yere düşürmüş ‘ almazsanız almayın be’ diye bağırıp küfretmiş ve ağlamayarak arkadaşlarının yanlarından ayrılmış.

Deniz neden ağlamıştır? Öfkelenmesine ve ağlamasına neden olan duygular nelerdir? ( reddedilme, hayal kırıklığı, dışlanmışlık duygusu, yalnızlık, incinme, üzülmeye vb.)

3. Öfkelenmemize neden olan duyguların buz dağının altına yazılması istenir.
4. Öğrencilerle öfke duygusunu nasıl ifade edebileceğine ilişkin bir tartışma başlatılır.  
( Ağlamak, bağırarak, fiziksel zarar vermek, küsmek, tehdit etmek, sakinleşmek, öfkenin altında yatan duyguları ifade etmek)
5. Bu yolların hangilerinin gerçek duygularımızı ifade etmemizde ve kendimizi anlaşılır hissetmemizde uygun yollar olduğu sorulur.
6. Tahta üçe bölünerek aşağıdaki başlıklar yazılır .  
“Kızdığımız durumlar- Duygularımız- Tepkilerimiz”
7. Yapıcı ve yıkıcı tepkiler belirlenerek sonuçları üzerinde tartışılır ve alternatif tepkiler yaratılmaya çalışılır. Bulunan olumlu alternatif tepkiler tahtaya eklenir.

**DEĞERLENDİRME:** Öğrencilere bu etkinlikte neler öğrendiklerini özetlemeleri istenir. Kızdığımız durumlarda duygu ve tepkilerimizin farkında olmamızın, bunları kontrol etmemizin gerekli olduğu, sakinleştikten sonra en az zarar göreceğimiz ve en işe yarar çözüm yolunu bulmamızın mümkün olabileceği belirtilerek etkinlik sonlandırılır. Öğrencilerden etkinlik sonunda belirtilen olumlu tepkileri onları kızdıran durumlarda denemeleri ve sonuçları gözlemlemeleri istenir.



## VI. OTURUM

### 2. ETKİNLİK

**ETKİNLİĞİN ADI:** Kalemimi kırdım.

**AMAÇ:** Birey günlük yaşantısında, diğer bireylerle sosyal etkileşiminin daha ileri düzeyde gelişmesi için, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.

**MATERYAL:** Sıralı kart, davul

**SÜRE:** 40 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Uygulamadan sorumlu olan kişi aşağıdaki öyküyü anlatır ve çocuklardan bu iki durumu canlandırmalarını ister.

Kemal ile Ziya sınıf arkadaşlarıdır. Kemal derste Ziya'nın kalemini alır. Kemal yazı yazarken kalem kırılır. Bu sırada zil çalar. Kemal bahçeye çıkar. Ziya bahçeye çıkarken, Kemal'in sırasında kırılan kalemini görür. Ziya çok üzülür. Kemal'i bulup kalemimi niye kırdın diye sormaya karar verir. Bu sırada Kemal bahçede top oynuyordur.

Ziya Kemal'in yanına gider ;

A)

-Kemal sana çok kızdım. Kalemimi niye kırdın o benim en sevdiğim kalemdi” der.

Kemal de ;

-Özür dilerim Ziya, der. ‘Yanlışlıkla oldu çok bastırmışım, istersen sana yenisini alayım’

-Kemal.‘Bulamazsın onu bana annem almıştı.

-Ziya :hay Allah çok üzüldüm. Yeri geçmez ama bende sana geçen gün beğendiğin kalemimi verebilirim istersen.

B)

Ziya Kemal'in yanına gider ve

-En sevdiğim kalemimi kırmışsın diyerek Kemal'i iter. Bağırmaya devam eder ve Kemal'i iter. Sana bir daha hiçbir şeyimi vermeyeceğim.

Kemal de;

-Vermezsen verme diye bağırarak Ziya'yı geri iter. Ziya ayağa kalkar ve ziyaya bir tene vurur.

Canlandırma bitince çocuklara;

1-Kemal ve Ziya'nın her iki durumda da neler hissetmiş olabilecekleri

2. Neden böyle hissetmiş olabilecekleri

3-Hangi davranışın doğru olduğu

4-Böyle bir durumda kendilerinin nasıl davranacağı soruları sorularak canlandırma irdelenir. Alternatif tepkiler sınıfta tartışılır.

Aşağıdaki öneriler tahtaya yazılır;

1-Dur ve 10'a kadar say.

2. Seçenekleri düşün.

a) Neden kızgın olduğunu karşındaki kişiye anlat.

b) Oradan uzaklaş.

c) Kendini rahatlatmaya çalış.

d) 3 kez derin ve yavaş nefes al.

e) Vücudunun bir parçasını sık ve üçe kadar say, gevşet. Bunu beş vücut parçasıyla devam ettir.

3.En iyi seçeneği bul ve ona göre davran.

## **VII. OTURUM: 1 ders saati**

### **1. ETKİNLİK**

#### **ETKİNLİĞİN ADI:** Duygularım Tepkilerim

**AMAÇ:** Öğrencilerin farklı duygular yaşadıklarında, neler yaptıklarını, fiziksel ve duygusal süreçlerini ve herkesin duygularını değişik biçimde ifade edebileceklerini fark etmelerini sağlamak

**MATERYAL:** Etkinlik Formu (6), (Duygularım - Tepkilerim Listesi), kalem

**SÜRE:** 40 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Etkinliğin amacı eğitimci tarafından kısaca açıklanır. “Duygularım – Tepkilerim” isimli etkinlik formu öğrencilere dağıtılır. Listede 17 Duygu adı bulunmaktadır. Öğrencilere, farklı duygulara yer vermek isterlerse altta bırakılan boşluklara yazabilecekleri söylenir. Öğrencilerden yazılan duyguları hissederken bedenlerinde yaşadıkları değişiklikleri ve buna karşılık hangi davranışları yaptıkları yazmaları istenir. Formu doldururken yüz ifadelerinin, ses tonlarının nasıl olduğunu düşünerek yazmaları istenir. Eğer öğrenciler kağıtta yazılı duyguların anlamlarını bilmiyorlarsa açıklama yapılır. Listede hiç yaşamamış oldukları duygular varsa bunları atlayabilecekleri söylenir. Formu doldurmaları için öğrencilere 6-7 dakika süre verilir.

**DEĞERLENDİRME:** Eğitimci öğrencileri gönüllü olanlarından başlayarak, yazdıklarını sınıfla paylaşmaları için yönlendirir. Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilerek etkinlik sürdürülür.

- Başkalar da bu duyguyu aynı şekilde mi dışa vuruyor.
- Duygusal ifadelerdeki bireysel farklılıklar nelere bağlı olabilir.
- Duygusal tepkilerim bana yarar veriyor mu?
- Duygusal tepkilerimizi değiştirebiliriz?
- Sadece davranışlara bakmak başkalarının duygularını anlamak için yeterlimidir?

Bu sorular çerçevesinde öğrencilerin duygularını dışa vururken insanlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmeleri üzerinde tartışılır

**VII. OTURUM****1.ETKİNLİK FORMU****Etkinlik Formu 6****DUYGULARIM – TEPKİLERİM LİSTESİ**

| <b>DUYGULARIM</b> | <b>BEDENİMDE NELER OLUYOR</b> | <b>NE YAPIYORUM?</b> |
|-------------------|-------------------------------|----------------------|
| Korku             |                               |                      |
| Kızgınlık         |                               |                      |
| Sevgi             |                               |                      |
| Sevinç            |                               |                      |
| Kıskançlık        |                               |                      |
| Huzur             |                               |                      |
| Heyecan           |                               |                      |
| Kaygı             |                               |                      |
| Cesaret           |                               |                      |
| Güven             |                               |                      |
| Çekingenlik       |                               |                      |
| Hoşlanma          |                               |                      |
| Üzüntü            |                               |                      |
| Yas               |                               |                      |
| Sıkıntı           |                               |                      |
| Utanma            |                               |                      |
| Alınma            |                               |                      |
|                   |                               |                      |
|                   |                               |                      |

## **VIII. OTURUM:** 1 ders saati

**ETKİNLİĞİN ADI:** Nasıl hissediyor.

**AMAÇ:** Çocukların arkadaşları tarafından dışlandıkları durumlarda; duygularını tanımları, kendilerini ve başkalarının neler hissedebileceklerini anlamalarını sağlamak ve empati becerilerini geliştirmek.

**MATERYAL:** Kağıt, kalem.

**SÜRE:** 40 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Çocuklara ne gibi nedenlerle dışlanabilecekleri sorulur, yanıtlar tahtaya yazılır. (Yaşının diğerlerinden çok küçük olması, arkadaşça davranmaması, oynanan oyunu bilmemesi, ortak konularda konuşamaması, kendini iyi ifade edememesi), örnek olarak verilebilir

Çocuklara birini oyuna almadıkları ya da kendilerinin oyuna kabul edilmedikleri zamanlar olup olmadığı sorulur.

Daha sonra eğitimci, sosyal bir ortamda, grup dışında kaldıklarında neler hissedebileceklerini sorar. Ve bu şekilde hissettikleri bir durumu kendilerine dağıtılan kağıtlara çizmeleri/yazmaları istenir. Dağıtılan kağıtları ortadan ikiye bölmeleri söylenir, ilk yarısına dışlandıkları durumu, ikincisine ise bu durumda neler hissettiklerini ve neler yaptıklarını çizmeleri/yazmaları istenir. Çocuklara 10 dakika süre verilir ve yazma işlemi tamamlandıktan sonra değerlendirmeye geçilir.

**DEĞERLENDİRME:** Çizimlerin ardından çocukların, dışlandıkları durumu anlatarak grup üyeleriyle paylaşmaları sağlanır. Dışlanmayla başa çıkmak için çocukların seçtiği yollar ve seçeneklerin neler olabileceği hakkında grupta tartışma ortamı yaratılır. Seçeneklerin her biri üzerinde grup üyelerin görüşleri alınır. Eğitici, çocukların hissettikleri ortak duyguları vurgulayarak, empati duygularını çıkarmaya çalışır.

**IX.OTURUM:** 1 ders saati

**ETKİNLİĞİN ADI:** Ayna

**AMAÇ:** Başkalarının olumlu yanlarını fark edip bunu söyleyebilme becerilerini geliştirme

**MATERYAL:** Küçük kağıtlar ve kalem

**SÜRE:** 40 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:**

1. Önceden hazırlanmış küçük kağıtlar sınıfa dağıtılır.
2. Gönüllü bir öğrenciden sınıftan dışarı çıkması istenir.
3. Diğer öğrenciler ayrı ayrı, dışarı çıkan öğrencinin olumlu bir özelliğini bulurlar.
4. Önündeki kağıtlara bu olumlu özelliği yazarlar.
5. Yardımsever, paylaşımcı, güler yüzlü, sporcu, güzel saçlı, temiz, arkadaşları ile iyi ilişkiler kurabilen vb.
6. Yazma işlemi bittiğinde öğrenci içeri alınır sınıftaki tüm arkadaşların birer ayna olduğu ve onun hakkında konuşacakları söylenir.
7. Öğrenci sırayla tüm arkadaşlarının önüne geçer.
8. Ayna olan öğrenci daha önce kağıda yazdığı özelliği gönüllü öğrenciye okur.
9. Aynı işlem tüm öğrenciler için tekrarlanır.

**DEĞERLENDİRME:** Öğrencilere kendileri hakkında olumlu tanımlamalar yapılırken neler hissettikleri sorulur. Başkalarının olumlu yönlerini fark edip söylemenin arkadaş ilişkilerine ne gibi yararlar sağlayacağı tartışılarak etkinlik sonlandırılır. Öğrencilerden çevrelerindeki insanların olumlu yönlerini fark etmeye çalışmaları ve bu özelliklerini onlara söylemeleri istenir.

**X.OTURUM:** 1 ders saati

**ETKİNLİĞİN ADI:** Otizm tanıyorum

**AMAÇ:** Farklı özelliklerimizden biri olarak otizmi tanıma, otizmden kaynaklı dil iletişim özellikleri, sosyal etkileşim güçlükleri, davranışsal özellikleri ve duyuşal farklılıkları hakkında bilgi sahibi olma, spesifik olarak sınıflarındaki otizimli kaynaştırma öğrencisinin farklı davranışlarının nedenleri kavrama ve nasıl davranacakları konusundaki donanımlarını artırmak.

**MATERYAL:** slayt gösterimi

**SÜRE:** 40 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Bu oturuma otizimli kaynaştırma öğrencisi alınmaz. Aile ve öğretmenle önceden görüşülerek o gün okula gelmemesi sağlanır. Öğrencilere bu derste bireysel farklılıklarımızdan birisi olarak otizmi öğreneceğimiz söylenerek. Önceden hazırlanmış olan; sınıftaki otizimli kaynaştırma öğrencisinin farklı davranışlarının nedenleri, yaşadıkları dil, iletişim, sosyal etkileşim güçlükleri, duyuşal farklılıkları yeterlilikleri ve yetersizliklerini dikkate alarak anlatan 15 slaytlık otizm hakkında temel bilgileri de içeren sunum araştırmacı tarafından yapılır.

**DEĞERLENDİRME:** Sunum sırasında sınıftaki isteyen her öğrencinin anlatılan konularla ilgili soru sormasına izin verilir. Öğrencilerin kendi deneyimlerini anlatarak sınıfta tartışmaları yönlendirilir. Duyuşal farklılıklardan kaynaklı farklı davranışların neler olabileceği kendi yaşantılarından örneklemeleri istenir. Bu durumda neler hissedebilecekleri tartışılır. Bireysel farklılıklarımızın olduğu bunun çeşitlilik ve zenginlik yarattığı farklılıklarımızı anladığımız ve kabul ettiğimiz sürece birbirimizi daha iyi tanıyabileceğimiz ve yardım edebileceğimiz üzerinde durulur. Sınıfta kaynaştırma arkadaşlarıyla yaşanan güçlüklerden örnekler verilerek nasıl olumlu ilişki kurabilecekleri konusunda tartışılır.

**XI. OTURUM: 1 ders saati**

**ETKİNLİĞİN ADI:** Vedalaşıyoruz.

**AMAÇ:** Dokuz haftalık uygulamanın değerlendirilmesini yaparak son testleri uygular.

**MATERYAL:** Son test formlar.

**SÜRE:** 40 dakika

**UYGULAMA SÜRECİ:** Eğitimci dokuz hafta boyunca yapılan etkinliklerin kısa bir özetini yapar. Etkinliklerin amaçları hakkında genel bir değerlendirme yaparak, gruba bu süreçte neler öğrendiklerini ve arkadaşlık ilişkilerinde nelerin değiştiğini sorar. Konuyla ilgili sınıfta tartışılır. Daha sonra sırasıyla “Sosyometri” ve “Sosyal Kabul Ölçeğini” sınıfa dağıtıp doldurmaları istenir. Ölçekler toplandıktan sonra eğitimci tüm sınıfa katıldıkları için teşekkür eder ve araştırma sonlandırılır.