

**KAYNAŖTIRMA UYGULANAN BİR İLKÖĞRETİM
SINIFINDAKİ SOSYAL YETERLİK
ÖZELLİKLERİNİN BETİMLENMESİ VE
İYİLEŖTİRİLMESİ
ÇALIŖMALARI**

**Aysun ÇOLAK
(Doktora Tezi)**

EskiŖehir, 2007

**KAYNAŖTIRMA UYGULANAN BİR İLKÖĞRETİM SINIFINDAKİ SOSYAL
YETERLİK ÖZELLİKLERİNİN BETİMLENMESİ VE İYİLEŖTİRİLMESİ
ÇALIŖMALARI**

Aysun ÇOLAK

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sezgin VURAN

İkinci Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül, 2007

“Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 040555 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.”

**öncelikle canım anneme
ve
aileme...**

DOKTORA TEZ ÖZÜ

KAYNAŞTIRMA UYGULANAN BİR İLKÖĞRETİM SINIFINDAKİ SOSYAL YETERLİK ÖZELLİKLERİNİN BETİMLENMESİ VE İYİLEŞTİRİLMESİ ÇALIŞMALARI

Aysun Çolak

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2007

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran

İkinci Danışman: Prof. Dr. Yıldız Uzuner

Bu eylem araştırmasının genel amacı, Eskişehir ilinde kaynaştırma programı uygulanan üçüncü sınıf düzeyindeki bir sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirme gayretlerinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları “zihinsel öğrenme yetersizliği” olarak tanılanan bir çocuk, altı normal gelişim gösteren çocuk, sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni, çocukların aileleri, araştırmacı, tez danışmanları ve eğitim alanından iki uzmandır.

Bu araştırma iki basamaktan oluşmuştur. Birinci basamakta saha notları, görüşmeler, sınıftaki gerçek etkileşimlerin videoteyp kayıtları ve öğrencilerin ürünleri yoluyla genel durumlar, sosyal beceriler ve sınıf iklimi betimlenmiştir. Toplanan ve analiz edilen veriler temel alınarak öğretmenin de katılımıyla bir sosyal beceri iyileştirme programı hazırlanmıştır. İkinci basamakta, bu programa göre çeşitli etkinlik planları hazırlanmıştır ve belirlenen derslerde öğretmen ve araştırmacı bu etkinlikleri uygulamışlardır. Ders planları, görüşmeler, öğrencilerin ürünlerinden oluşan veriler döngüsel olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Tüm dersler ya öğretmen ya da araştırmacı tarafından videoteyp ile kayıt edilmiştir. Derslerin uygulanmasından önce ve sonra öğretmenle haftalık yansıtma toplantıları gerçekleştirilmiştir. Süregelen veriler tez danışmanları tarafından düzenli olarak incelenmiştir.

Öğretmenin, okul rehber öğretmenin, öğrencilerin ve ailelerin uygulanan program hakkında olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen akademik becerilerinde, mesleki öz güveninde ve sınıftaki sosyal becerileri ve etkileşimleri geliştirmede kendisinin gelişmiş olduğunu bildirmiştir. Ek olarak, yüksek akademik becerileri olmasına rağmen arkadaşlarına engel olan öğrencilerin de bu istenmeyen davranışlarının üstesinden geldiklerini açıklamıştır. Okul rehber öğretmeni sınıfta uygulanan sosyal becerilerle ilgili etkinliklerin öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini ve öğretmenin bilgisini, davranışlarını ve mesleki öz güvenini geliştirdiğini bildirmiştir. Öğretmenin ve okul rehber öğretmenin görüşlerine benzer olarak, aileler de çocuklarının akademik ve sosyal becerilerde geliştiklerini rapor etmişlerdir. Akran tercih ölçekleri incelendiğinde, kaynaştırma öğrencisi ve diğer altı odak öğrencinin sosyal statülerinde değişiklik olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma, araştırmacının sosyal beceri iyileştirme programı hazırlama, uygulama ve şekillendirme becerilerinin gelişmesini sağlamıştır.

Sonuç olarak, kaynaştırma ortamında uzmanlar ve öğretmenlerin işbirlikli çalışmalarının sadece kaynaştırma öğrencisine değil, sınıftaki tüm paydaşlara olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF DESCRIPTION AND INTERVENTION EFFORTS OF SOCIAL COMPETENCE CHARACTERISTICS OF A MAINSTREAMED PRIMARY CLASSROOM

Aysun ÇOLAK

Special Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, September, 2007

Advisor: Assistant Prof. Dr. Sezgin VURAN

Second-advisor: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

The general purpose of this action research study was to describe and examine the efforts taken for the improvement of the social adequacy characteristics in a third grade mainstreamed primary school classroom in Eskişehir. A child who was diagnosed as intellectual disability, six normally developing students, their teacher, the school counselor, the parents, the researcher, her dissertation advisors and two specialists in the field of education were the participants of this investigation.

This research effort occurred in two phases. During the first phase the general situations, social skills and the classroom climate were described by utilizing the field notes, interviews, videotaped data of the actual classroom interactions and the students' artifacts. Based on the compiled and analyzed data a social skills intervention program was developed with the contribution of the classroom teacher. According to this program various activity plans were developed and the teacher and the researcher applied the activities during the determined lessons. The data including the lesson plans, interviews, the students' artifacts were collected and analyzed in cyclical actions. All the lessons were videotaped by either the teacher or the researcher. The weekly reflection meetings were held with the teacher before and after the application of each lesson plans. The ongoing data were reviewed by the advisors regularly.

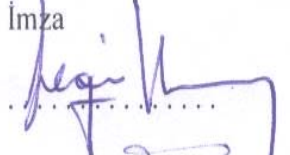
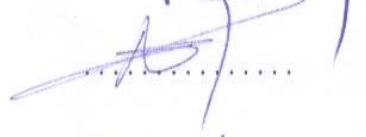
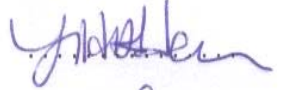


It was found that the teacher and school counselor and students' parents have positive opinions toward the applied program. The teacher reported that he improved in his academic skills and occupational self esteem about developing social skills and interactions of his classroom. In addition, the teacher explained that the students who have high academic success but obstructing their peers overcame their unaccepted social skills. The school counselor reported that the activities about social skills applied classroom fostered the students' academic and social skills, improved the teacher's knowledge, behaviors and increased his occupational self-esteem. Similar to the teacher's and the school counselor's opinions, the parents reported that the students improved in their academic and social skills. When peer preference scale data were examined, it was determined that the social status of the mainstreamed child and other focused students changed.

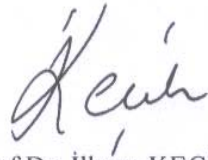
This investigation provided the researcher to improve her skills in developing, applying and modifying, social skills intervention program in the mainstream.

In conclusion, in the mainstream conditions, collaborative work of specialists and teachers seemed to have positive impacts on not only the mainstreamed student but also the other stakeholders' social skills in the classroom.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Aysun ÇOLAK'ın "Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları" başlıklı tezi 28/09/2007 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	:Yard.Doç.Dr.Sezgin VURAN	
Üye	:Prof.Dr.Süleyman ERİPEK	
Üye	:Prof.Dr.Yıldız UZUNER	
Üye	:Doç.Dr.Sevgi KÜÇÜKER	
Üye	:Yard.Doç.Dr.Jale BALABAN	


Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, araştırmamla ilgili karşılaştığım sorunlarımda büyük bir özveriyle bana yardımcı olan, her zaman bana vakit ayıran ve güler yüzüyle beni motive eden öncelikle hocam ve sonrasında danışmanım olan Yrd. Doç. Dr. Sezgin VURAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca karşılaştığımız her türlü sorunda bize yol gösteren, destek olan, kendisindeki pozitif enerjiyi bize yansıtan, güler yüzlü eş danışmanım Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamın tez izleme komitesini oluşturan ve her toplantıya güler yüzleriyle katılan Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR'a ve Yrd. Doç. Dr. Jale BALABAN-SALI'ya çalışmamıza verdikleri olumlu yönde katkıları ve yapıcı önerileri için çok teşekkür ederim. Bazı toplantılarımızda bizimle birlikte olan, bizim heyecanımızı paylaşan ve araştırmamızın gelişmesine yönelik olumlu katkıları olan hocam Prof. Dr. Süleyman ERİPEK'e teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında en az benim kadar yorulan, her konuda yardımcı olan, bana her zaman güler yüz gösteren, değerli görüşleri ve beni destekleyen çalışmalarıyla araştırmama büyük katkıda bulunan sınıf öğretmenine teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan İlköğretim Okulu müdürüne, okulun rehber öğretmenine, öğrencilere ve öğrenci ailelerine çok teşekkür ederim.

Tezimin güvenilirlik çalışmalarında çocuklarımdan vakit ayırarak benimle birlikte çalışan, her zaman bana moral kaynağı olan Öğr.Gör. Çimen ACAR ve Gazi ACAR'a, güvenilirlik çalışmalarımı bana vaktini ayıran, her zaman güler yüzünü ve desteğini esirgemeyen çok sevgili arkadaşım Öğr. Gör. Nuray ÖNCÜL'e sonsuz teşekkür ederim. İstatistiksel analiz çalışmalarımı yardımını aldığım ve her zaman yanımda olduğunu hissettiğim arkadaşım Öğr. Grv. Dr. Sevil ŞENTÜRK'e ve eşi Turgay ŞENTÜRK'e teşekkür ederim.

Araştırmamın video kamera, videoteyp kayıtları ve bu kayıtların bilgisayarda kullanımı gibi konularda sorun yaşadığımda hemen yardımına koşan, güler yüzünü hiç eksik

etmeyen ve teknik danışmanım olarak gördüğüm sevgili Öğr. Gör. Cem ÇUHADAR'a teşekkürü bir borç bilirim.

İsimlerini sayamadığım ve araştırmam boyunca manevi desteklerini hissettiğim Eğitim Fakültesi'ndeki ve Özel Eğitim Bölümü'ndeki tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Meslek hayatım boyunca her aşamada olduğu gibi doktora tez aşamasında da benden manevi desteklerini esirgemeyen, en sıkıntılı anlarımda bana zaman ayırarak beni cesaretlendiren, yoğun ve yorgun olduğumda beni keyiflendiren, kendilerini istemeden kırdığım anlarda beni anlayışla karşılayan sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Sevgimi ve ilgimi yeterince veremediğimi düşündüğüm öncelikle ikiz yeğenlerim Erce ve Gizem'e, manevi yeğenlerim olan Sevgi Başak'a, Gizem'e, Eylül'e ve Rüzgar Burak'a sevgilerimle...

Aysun ÇOLAK
Eylül, 2007

ÖZGEÇMİŞ

Aysun ÇOLAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

- Y.Ls. 2001 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Ls. 1996 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalı, Eskişehir
- Lise 1988 H. Ahmet Kanatlı Lisesi, Matematik Bölümü Eskişehir

İş

- 1999 Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir
- 1996-1999 Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri

- 2005- Özel Eğitimciler Derneği

Yayımlar

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Çolak, A. ve Y. Uzuner. (2004). Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezi'ndeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 241-270.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Poster Bildirileri

Öncül, N. ve A. Çolak. (2007). Opinions and suggestions about the problem behaviors regular education teachers working with children mental retardation in regular schools. 4th Annual ABA Convention, 13-14 Ağustos, Sydney, Avustralya.

Acar, G., Acar, Ç. ve A. Çolak. (2007). The effectiveness of least prompting instruction in the shoe wearing skills to children with mental retardation. 4th Annual ABA Convention, 13-14 Ağustos, Sydney, Avustralya.

Acar, Ç., Çolak, A., Acar, G., Kurt, O. ve B. Birkan. (2003). Gelişimsel geriliği olan çocukların gelişim düzeylerini belirleme ve desteklemeyle ilgili bir örnek çalışma (Determining and supporting developmental levels of children with developmental delays: An example study). OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, 5-11 Ekim, Kuşadası, Türkiye.

Çolak, A., Acar, Ç., Acar, G., Kurt, O. ve B. Birkan. (2003). Erken özel eğitim programları ve uygulama biçimleri (Early intervention programs and application types). OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, 5-11 Ekim, Kuşadası, Türkiye.

Çolak, A. (2001). Literacy development opinions of teachers working with mild mentally retarded children. Into an elementary school and vocational education center for mildly mentally retarded children. I. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı, 24-27 Haziran, Antalya, Türkiye.

Sözlü Bildiriler

Birkan, B. ve A. Çolak. (2003). Küçük adımlar aile eğitim kursu aracılığıyla küçük adımlar programı uygulama becerilerinin ailelere kazandırılması. (Teaching parents to implement small steps early intervention program for developmentally delayed children via the small steps parent education course).

OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, 5-11 Ekim, Kuşadası, Türkiye.

Vuran, S., Cavkaytar, A., Çolak, A. ve H. Gürgür. (2002). Özel Eğitim Merkezinde Çalışan Yardımcı Personelin Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Programına İlişkin Görüş ve Önerileri. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim 2002, YDÜ, Lefkoşa, KKTC.

Özen, A., Çolak, A. ve Ç. Acar. (2001). Okulöncesi düzeyde zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. I. Uluslar arası Özel Eğitim Konferansı, 24-27 Haziran, Antalya, Türkiye.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Vuran, S., Çolak, A. ve H. Gürgür. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmetiçi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 1-17.

Özen, A., Çolak, A. ve Ç. Acar. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 1-13.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Eripek, S., Çolak, A. ve Ş. Yücesoy. (2002). Türkiye’de özel eğitim araştırmaları (1982-2001). XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı (s. 9-16), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Sözlü Bildiriler

Vuran, S. ve A. Çolak. (2003). İlköğretim düzeyinde kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal konumları. XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 12-14 Kasım, Eskişehir.

Acar, Ç., Çolak, A., Acar, G., Kurt, O. ve B. Birkan. (2003). Gelişimsel geriliği olan çocukların gelişim düzeylerini belirleme ve desteklemeyle ilgili bir örnek çalışma. XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 12-14 Kasım, Eskişehir.

Çolak, A., Acar, C., Kurt, O. ve G. Acar. (2002). Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulama derslerindeki yeterliklerine ilişkin görüş ve önerileri. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 11-12 Kasım, Ankara.

Çolak, A., Acar, C., Kurt, O. ve G. Acar. (2002). Special education teachers' opinions and suggestions about practicum competencies of teacher candidates. Paper in 28th Annual ABA Convention, Toronto.

Vuran, S., Cavkaytar, A., Çolak, A. ve H. Gürgür. (2002). Özel eğitim merkezinde çalışan yardımcı personelin katıldıkları hizmet-içi eğitim programına ilişkin görüş ve önerileri. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim YDÜ, Lefkoşa, KKTC.

Projeler

Vuran, S., Uzuner, Y. ve A. Çolak. (2004). Bir ilköğretim sınıfında kaynaştırma uygulamasındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarının incelenmesi. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Fonu. Proje No: 040555

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Eskişehir, 11 Ekim 1971 Cinsiyeti: Kız Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

Sayfa

DOKTORA TEZ ÖZÜ	i
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Kaynaştırma	1
1.2. Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirlikli Hizmet Modelleri.....	4
1.2.1. İşbirlikli Hizmet Modellerinin Türleri.....	6
1.2.1.1. Doğrudan İşbirlikli Hizmet Modelleri.....	7
1.2.1.1.1. Birlikte Öğretim	7
1.2.1.1.1.1. Tamamlayıcı Öğretim.....	8
1.2.1.1.1.2. Destekleyici Öğrenme Etkinlikleri.....	8
1.2.1.1.1.3. Ekip Öğretimi	8
1.2.1.2. Dolaylı İşbirlikli Hizmet Modelleri	9
1.2.1.2.1. İşbirliği Yaparak Problem Çözme.....	9
1.2.1.2.2. Grupla Problem Çözme/ Disiplinlerarası Ekip ...	10
1.2.1.2.3. Akran Liderliği.....	10
1.2.2. İşbirlikli Hizmet Modellerinin Yararları	11
1.3. Sosyal Kabul.....	12
1.4. Sosyal Yeterlik ve Sosyal Yetersizlik.....	16
1.5. Sosyal Beceriler	18
1.6. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	20
1.6.1. Yansıtma Teknikleri	20

1.6.2. Sosyometrik Teknikler	21
1.6.3. Doğrudan Gözlemler	23
1.6.4. Davranış Dereceleme Ölçekleri	23
1.6.5. Görüşmeler	24
1.6.6. İşlevsel Değerlendirme Teknikleri	24
1.7. Sosyal Beceri Öğretimi ve Varsayımları	25
1.8. Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri	26
1.8.1. Doğrudan Öğretim	27
1.8.2. Sosyal Pekiştirme	28
1.8.3. Geri Bildirim	29
1.8.4. İpucu Verme	30
1.8.5. Fırsat Öğretimi	31
1.8.6. Şekil Verme	31
1.8.7. Model Olma	32
1.8.8. Davranışsal Prova	32
1.8.9. İşbirlikli Öğrenme	33
1.8.10. Akran Aracılı Öğretim	33
1.8.11. Video Aracılığı İle Sunulan Uygulamalar	34
1.8.12. Sosyal Öyküler	35
1.9. Olumlu Sosyal Etkileşim Yaratma	35
1.10. Olumlu Sınıf İklimi Yaratma	36
1.11. Sosyal Beceri Öğretim Programları	38
1.12. İlgili Araştırmalar	39
1.12.1. Nicel Araştırmalar	40
1.12.2. Nitel Araştırmalar	47
1.13. Amaç	56
1.14. Önem	58
1.15. Tanımlar	59
2. YÖNTEM	60
2.1. Araştırma Modeli	60
2.2. Ortam	65

2.2.1. Araştırma Ortamının Belirlenmesi	65
2.2.2. Araştırmanın Yapıldığı Okul	66
2.3. Katılımcılar	66
2.3.1. Sınıf Öğretmeni	67
2.3.2. Özel Gereksinimli Öğrenci	67
2.3.3. Normal Gelişim Gösteren Diğer Odak Öğrenciler	68
2.3.4. Rehber Öğretmen	69
2.3.5. Aileler	69
2.3.6. Araştırmacı	70
2.3.6.1. Araştırmacının Rolü	71
2.3.7. Danışmanlar	73
2.3.8. Tez İzleme Komitesi	73
2.4. Veri Toplanması ve Analizi	74
2.4.1. Günlük	77
2.4.2. Resmi Belgelerin İncelenmesi	77
2.4.3. Saha Notları-Gözlemler	78
2.4.3.1. Videoteyp Analizinin Aşamaları	85
2.4.3.1.1. Temsili Videoteyp Kayıtlarının Belirlenmesi	85
2.4.3.1.2. Videoteyp Kayıtlarının Dökümü	86
2.4.3.1.3. Videoteyp Dökümlerinin Doğrulanması	87
2.4.3.1.4. Videoteyp Kayıtlarının Kategorileştirilmesi	87
2.4.3.1.5. Videoteyp Kayıtlarının Geçerliği	88
2.4.3.1.6. Videoteyp Kayıtlarının Güvenirliği	88
2.4.3.1.7. Videoteyp Kayıtlarının Sayısallaştırılması	88
2.4.4. Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler	89
2.4.5. Kontrol Listeleri	91
2.4.5.1. Sınıf İçi Sosyal Becerilerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Kontrol Listesi.....	92
2.4.5.2. Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi	93

2.4.6. Ölçekler	95
2.4.7. Anketler	97
2.4.8. Öğrenci Ürünleri ve Raporları	98
2.4.9. Haritalar, Grafikler, Fotoğraflar ve Filmler	98
2.4.10. Geçerlik Komitesi Tutanakları	98
2.4.10.1. Durum Saptama Sürecindeki Geçerlik Komitesi Tutanakları	99
2.4.10.2. Uygulama Sürecindeki Geçerlik Komitesi Tutanakları.....	100
2.4.11. Karar Dosyası	101
2.5. Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği	102
3. BULGULAR	104
3.1. Durum Saptama Sürecinde Elde Edilen Bulgular	104
3.1.1. Sınıf Öğretmeni ve Okul Müdürü İle Ön Görüşmeler	104
3.1.2. Okulun Tanıtımı ve İlk Görüşmeler	106
3.1.3. İlk Gözlemler	112
3.1.4. Gözlenen İlk Derslere İlişkin Anekdötler	113
3.1.5. Rehber Öğretmen Nedime Hanım'la Yapılan İlk Görüşme	132
3.1.6. Sosyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması	136
3.2. Uygulama Sürecinde Elde Edilen Bulgular	141
3.2.1. Eylem Planlarının Hazırlanması	141
3.2.2. Eylem Planlarının Sınıf Öğretmeni Özer Bey İle Paylaşılması	142
3.2.3. Eylem Planlarının Uygulanması	142
3.2.4. Birlikte Planlama ve Yansıtma Toplantıları	146
3.2.5. Davranışçı Yaklaşım Dayalı Gerçekleştirilen Eylemler.....	151
3.2.6. Bilişsel Yaklaşım Dayalı Gerçekleştirilen Eylemler	155
3.2.7. Videoteyp Kayıtları ve Fotoğraflar	159
3.3. Uygulama Sürecinin Sonunda Elde Edilen Bulgular	181

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER	190
4.1. Tartışma	190
4.1.1. İyileştirme Çalışmalarının/Sosyal Beceri Öğretim Programının Planlanması	190
4.1.2. İyileştirme Çalışmaları/Sosyal Beceri Öğretim Programının Uygulanması	197
4.1.3. İyileştirme Çalışmalarının/Sosyal Beceri Öğretim Programının Değerlendirilmesi	205
4.2. Sınırlılıklar	209
4.3. Öneriler	209
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	209
4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	210
EKLER LİSTESİ	212
KAYNAKÇA	295

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Durum Saptama Aşamasındaki Veri Toplama Süreci	76
Tablo 2. Saha Notlarının Ders Dağılımları.....	79
Tablo 3. Durum Saptama Sürecindeki Videoteyp Kayıtlarının Ders Dağılımları...83	
Tablo 4. Uygulama Sürecindeki Videoteyp Kayıtlarının Ders Dağılımları.....	84
Tablo 5. Durum Saptama Sürecindeki Geçerlik Komitesi Tutanakları.....	99
Tablo 6. Uygulama Sürecindeki Geçerlik Komitesi Tutanakları.....	101
Tablo 7. 28.12.2004 Resim-İş Dersindeki Sınıf Öğretmeninin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları	119
Tablo 8. 28.12.2004 Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersindeki Sınıf Öğretmeninin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları	124
Tablo 9. 03.01.2005 Müzik Dersindeki Sınıf Öğretmeninin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları	131
Tablo 10. Ortak Pekiştireçlerin Dağılımı	138
Tablo 11. Eylem Planlarını Uygulama Süreci	142-143
Tablo 12. Birlikte Planlama ve Yansıtma Toplantıları	147-148
Tablo 13. 07.04.2005 Müzik Dersindeki Sınıf Öğretmeninin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları	165
Tablo 14. 01.06.2005 Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersindeki Sınıf Öğretmeninin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları.....	172
Tablo 15. 01.06.2005 Resim-İş Dersindeki Sınıf Öğretmeninin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları.....	178

Tablo 16. Öğrenci İzlenimlerinden Elde Edilen Verilerin Dağılımları 187

Tablo 17. Aile İzlenimlerinden Elde Edilen Verilerin Dağılımları188

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Doğrudan İşbirlikli Hizmet Modelleri	7
Şekil 2. Dolaylı İşbirlikli Hizmet Modelleri	7
Şekil 3. Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü	62
Şekil 4. Sınıf krokisi	109
Şekil 5. Sınıf Kurallarının Belirlenmesine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Döngüsü	150

BÖLÜM I

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyler, farklılık ve özelliklerinden dolayı normal bireyler gibi genel eğitimden yeterince yararlanamamakta ve özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Kırcaali-İftar (1998, s. 3) özel eğitimi; “ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür” şeklinde tanımlamaktadır. Özel eğitim hizmetlerinin, özel gereksinimli bireylere olabildiğince akranları ile birlikte sunulması 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) hükme bağlanmıştır. Özel gereksinimli bireylerin, akranları ile birlikte, öğrencilere ve/veya öğretmene destek hizmetler sunulması, genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesi kaynaştırma olarak adlandırılmaktadır.

1.1. Kaynaştırma

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 ve Bursuck, 2006). Lewis ve Doorlag (1999), kaynaştırmayı, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim-öğretim ve sosyal etkinliklere katılmaları olarak tanımlarken, Wolfe ve Hall (2003) kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında, genel eğitim öğretmenin eğitim-öğretimi kapsamında akranlarından ayırmaksızın ve destek hizmetler sağlanarak yürütülen eğitim hizmetlerinin tamamı olarak tanımlamışlardır. Türkiye’de yapılan kaynaştırma tanımları ise, bu tanımla benzer öğeleri içermektedir. Kırcaali-İftar (1992, s. 45), “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” şeklinde tanımlamıştır. 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 ve 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 hizmetlerin aynı sınıf ortamında sunulması olarak algılanmaktadır.

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 zorundadır (Vuran, Baskıda). 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 ve Hall, 2003; Wood, 2002). Yukarıda sıralanan öğeler, özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerde ilerlemelerini sağlamanın yanı sıra sosyal becerilerinin geliştirilmesine de özellikle vurgu yapmaktadır.

Bazı öğrencilerin, akademik öğretimden yararlanmalarını en üst düzeye çıkarmak için, sosyal becerileri öğrenme gereksinimi içinde olduğu gerçeği eğitimcilerin sosyal becerileri öğretmeye gereksinim duymalarının nedenidir. Sosyal becerilerde yeterlik, akran ve öğretmen kabulü, okul sonrası işte başarı, bağımsız yaşam ve artan şekilde

kaynaştırmaya yerleştirme ile ilişkilidir (Zirpoli ve Melloy, 1997). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları henüz özel gereksinimli öğrencileri genel eğitim sınıflarına fiziksel olarak yerleştirmekten ibarettir. Yasal düzenlemelerde yer almasına rağmen destek hizmetler yaygınlaşmamıştır. Hatta birçok yerde ne sınıf öğretmenine ne de öğrencilere destek hizmet götürülememektedir (Akçamete ve Ceber, 1999; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Batu, 2000; Baykoç-Dönmez, Avcı ve Arslan, 1997; Diken, 1998; Eripek, 2000; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Sucuoğlu, 1996; Şahbaz, 1997; Tüfekçioğlu, 1992; Uysal, 1995; Varlıer ve Vuran, 2006; Vuran ve Yücesoy, 2003; Vuran, 2005). Diğer yandan, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişmesi kaynaştırmanın bir ekip tarafından başarılı bir işbirliği ile yürütülmesine bağlıdır. Yasal düzenlemelerde okullarda ekiplerin oluşturulması hükme bağlanmıştır (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Bununla birlikte, yukarıda sıralanan çalışmalarda okullarda oluşturulan ekiplerin işlemediği ve işbirliği yapılmadığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, yükün büyük bölümü sınıf öğretmenlerinin üzerindedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi oluşturulması belirtilmektedir. Bu ekipte; rehberlik ve araştırma merkezi müdürü, özel eğitim öğretmeni, gezici öğretmen, psikolog, eğitim programı hazırlayacak bir öğretmen, rehber öğretmen, sosyal çalışmacı, aile ya da kaynak kişi, okul müdürü (gerekli görülürse), sınıf öğretmeni, odyolog (gerekli görülürse), fizyoterapist (gerekli görülürse), doktor (gerekli görülürse) bulunmalıdır. Oysa kaynaştırmada başarı, sadece sınıf öğretmenin çabalarıyla değil, ekipte yer alan diğer kişilerin rollerini yerine getirmeleri ve sorumluluğu paylaşmalarına bağlıdır.

Her ne kadar öğretmen sınıf içinde başarıyı yakalamak için çabalasa da, diğer uzmanlarla işbirliği başarılı bir kaynaştırmanın anahtarıdır (Lamar-Dukes ve Dukes, 2005; Wolfe ve Hall, 2003; Voltz, Brazil ve Ford, 2001). İşbirliğine dayalı birtakım modeller geliştirilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin gereksinimleri, okulun olanakları ile bağlantılı olarak uygun işbirliği modelleri benimsenebilir.

1.2. Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirlikli Hizmet Modelleri

Kaynaştırma sınıf öğretmeninin tek başına başa çıkabileceği ya da başarılı olabileceği bir uygulama değildir. Bu uygulama, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin uzmanlar ve ebeveynler ile işbirliği içerisinde çalışmasını zorunlu kılmaktadır (Diken, Baskıda). İşbirliği, ortak bir amacı gerçekleştirmek için kişilerin biraraya gelerek ortak çözümler üretilip bu çözümleri hayata geçirdikleri bir süreçtir (Diken, Baskıda). İşbirliği, genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte olmasında başarıyı sağlayan bir anahtardır. Alanyazında gelişmiş ülkelerde geçmiş yıllarda işbirliği, genel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmenleri arasında tanılama ve yerleştirme aşamalarında gerçekleştirilen toplantılarla sınırlı bir şekilde oluşturulmaktaydı. Kaynak oda öğretmeni genel eğitim öğretmenine sınırlı bir danışmanlık hizmeti verebilmekteydi. Günümüzde işbirlikli modeller altındaki danışmanlık hizmetleri, kaynak odada verilenlerle sınırlı kalmadan doğrudan genel eğitim sınıfında, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeninin rol ve sorumluluk olarak birlikte çalışmaları şeklindedir (Welch, Brownell ve Sheridan, 1999; Wood, 2002). İşbirliğinin başlıca ilkeleri; gönüllülük, eşitlik, bireylerarası başarılı bir katılım, güven ve saygı içinde mesleki bilgi ve yeterlikleri kabul etme, ortak problem ve hedeflerin, sorumluluğun, kaynakların ve kararların paylaşılmasıdır. En önemli özellikleri ise, kişisel saygı, profesyonelce karar alma ve dürüstlüğe dayanan, işbirliğinden doğan bir topluluk olma duygusudur (Bradley ve Switlick, 1997; Diken, Baskıda; Snell ve Janney, 2000b; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin ve Williams, 2000; Wood, 2002). Bunun yanı sıra işbirliğine dayalı hizmet modellerinde ekip üyelerinin nasıl seçileceği, her bir üyenin rol ve sorumluluklarının, ekip üyeleri için gerekli olan uzmanlık tiplerinin ve toplantı zamanlarının belirlenmesi önemlidir (Bradley ve Switlick, 1997). Genel eğitim sınıfı içinde, özel eğitim öğretmeni öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme gibi aşamalara aktif katılarak o sınıftan sorumlu bir öğretmen rolünü almaktadır. Ekibin önemli elemanlarından biri sınıf öğretmenidir. Genel eğitim okullarındaki kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri, özellikle özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili öğrenme sorunlarının büyük bir kısmını önlemekte ve bu sorunları çözmekte önemli rol oynarlar. Öğretmenler, sınıf ya da okul içinde yapılacak düzenleme ve öğretim yöntemlerini uygulamadaki yeterliklerini kazandıklarında özel gereksinimli çocuklarla ilgili çıkabilecek sorunlarla baş edebilecek

ve böylece kaynaştırma eğitiminde istenen başarı sağlanabilecektir (Ataman, 2002; Lamar-Dukes ve Dukes, 2005; Voltz, Brazil ve Ford, 2001; Wood, 2002).

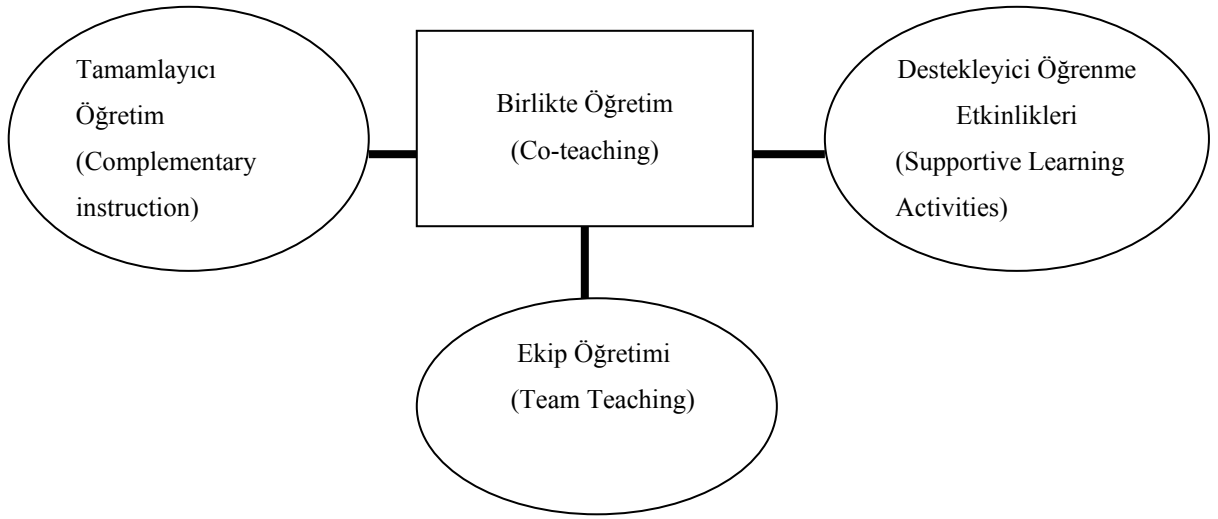
Genel eğitim ortamlarında işbirliği ile sunulan hizmet modelleri, öğrencilere ve sınıf öğretmenine doğrudan ya da dolaylı olarak verilen danışmanlık ve sınıf içi destek hizmetlerini içerir (Bauwens ve Hourcade, 1997; Bradley ve Switlick, 1997; Brownell, Adams, Sindelar, Waldron ve Vanhover, 2006; Lewis ve Doorlag, 1999; Meyen, Vergason ve Whelan, 1996; Rainforth ve England, 1997; Reeve ve Hallahan, 1994; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998; Vaughn, Elbaum, Boardman, 2001; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker ve Agran, 2003; Weichel-Murawski ve Swanson, 2001; Welch, Brownell ve Sheridan, 1999; Wood, 2002). Doğrudan işbirlikli hizmet modellerinde, özel eğitim öğretmeni, sınıf içinde doğrudan öğrencilere, özellikle özel gereksinimli öğrencilere öğretim sağlar. Sınıf öğretmenine de dolaylı olarak hizmet verir. Dolaylı işbirlikli hizmet modellerinde ise, özel eğitim öğretmeni, sınıf içinde/dışında sınıf öğretmenine gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazandırır ya da teknik açıdan yardım sağlar. Öğrencilere de dolaylı olarak hizmet sunar. Bu modelde, özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmenin gereksinimlerini değerlendirir, fiziksel ortamı düzenler, öğretimi planlar, ders planlarını ya da araçları uyarlar ya da hazırlar, öğrenci değerlendirmesini ve özel gereksinimli öğrencilerin öğretim süreçlerini geliştirir. Özel eğitim öğretmeni öğrencilere doğrudan öğretimi gerçekleştirebilir, genel eğitim öğretmeni öğretici rolünü her zaman korur.

Özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla birebir öğretim almaları, genel eğitim öğretmenin diğer öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmesi ve sınıf içinde yapılan öğretimin etkilerini sürekli izlemesi doğrudan işbirlikli hizmet modelinin avantajlarıdır (Wood, 2002). Özel eğitim öğretmeni ile birlikte teknik yardımcı araçların sınıf içinde bulunması gerekliliği, özel eğitim öğretmenin zamanını alması ve maliyetlerin artması ise bu modelin dezavantajlarıdır. Dolaylı işbirlikli hizmet modelinde sınırlı bir zamanda birçok öğrenciye destek hizmet verilmesi önemli bir avantajdır. Öğretmene danışmanlık yoluyla yapılan öğretimi içeren bu modelde, öğrencilerdeki gelişmenin doğrudan genel eğitim öğretmenin gösterdiği çabanın bir sonucu olup olmadığını belirlemek zordur.

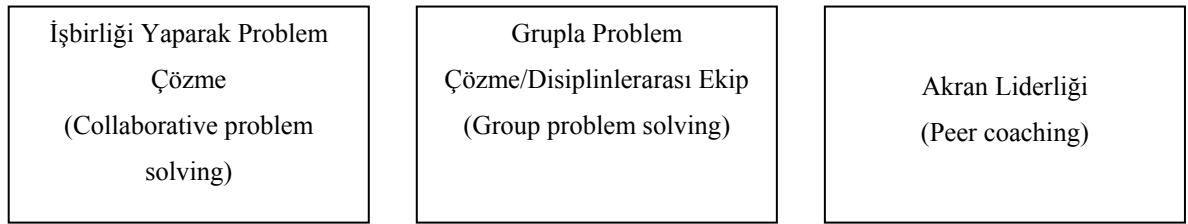
İşbirlikli hizmet modelleri, öğretmene ya da okuldaki diğer personele verilen desteğin biçimine (sınıf içi/dışı, sınıf öğretmenine/diğer personele, aileye), eğitim ortamının özelliğine, uygulanan programın özelliğine, öğretmenin ve destek veren uzmanın aldığı rol ve sorumluluklara göre birbirinden farklılaşmaktadır. Bu hizmet modellerinden hangisinin daha etkili bir şekilde uygulanabileceği kararı, bulunan ortamın fiziksel özelliğine, öğrencilerin gereksinimlerine ve bu gereksinimlerin yoğunluğuna, sınıf seviyesine, uzmanların nicelik ve niteliğine, kişiler arası ilişkilere, çalışılması gereken davranışların ya da becerilerin özelliğine, okul ya da sınıf programına ve zamana göre belirlenmelidir (Bradley ve Switlick, 1997). Yapılan her ortak çalışmada olduğu gibi bu hizmet modellerinde de gerçekleştirilen her bir süreç yazılı olarak kaydedilmelidir (Hobbs ve Westling, 1998).

1.2.1. İşbirlikli Hizmet Modellerinin Türleri

İşbirlikli hizmet modelleri, doğrudan ve dolaylı işbirlikli hizmet modelleri olarak başlıca ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan işbirlikli hizmet modelleri; tamamlayıcı öğretim, destekleyici öğrenme etkinlikleri ve ekip öğretimini içeren birlikte öğretimden oluşmaktadır. Dolaylı işbirlikli hizmet modelleri ise; işbirliği yaparak problem çözme, disiplinlerarası ekip/grupla problem çözme ve akran liderliği olmak üzere üç türden oluşmaktadır (Bradley ve Switlick, 1997). Şekil 1’de doğrudan işbirlikli hizmet modelleri, Şekil 2’de ise dolaylı işbirlikli hizmet modelleri gösterilmektedir.



Şekil 1. Doğrudan İşbirlikli Hizmet Modelleri. (Bradley ve Switlick, 1997, s. 125'ten uyarlanmıştır.)



Şekil 2. Dolaylı İşbirlikli Hizmet Modelleri. (Bradley ve Switlick, 1997, s. 125'ten uyarlanmıştır.)

1.2.1.1. Doğrudan İşbirlikli Hizmet Modelleri

1.2.1.1.1. Birlikte Öğretim (Co-teaching)

Özel eğitim öğretmeni (ilgili uzman) ve sınıf öğretmeni, sınıf içinde birlikte çalışarak öğrencilerin gereksinimlerine uygun şekilde öğretimi gerçekleştirirler. Özel eğitim öğretmeni hem öğretimi planlama ve değerlendirme süreçlerine hem de sınıf içindeki öğretim sürecine aktif olarak katılır (Austin, 2001; Bauwens ve Hourcade, 1997; Bradley ve Switlick, 1997; Gürgür, 2005, Reeve ve Hallahan, 1994; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin ve Williams, 2000; Weichel-Murawski ve Swanson, 2001).

1.2.1.1.1.1. Tamamlayıcı Öğretim (Complementary Instruction)

Sınıf öğretmeni genellikle öğretimi yapılacak içeriğin materyallerini sağlamaktan sorumludur. Özel eğitim öğretmeni ise, bu öğretimden yararlanabilen bütün öğrenciler için özetleme, bellek stratejileri ve örgütleme becerileri gibi özel öğrenme stratejilerinin öğretimini gerçekleştirir. Bu yaklaşım, özel eğitim öğretmenine öğrencilerin çevrelerinde kullanacakları becerileri öğretme fırsatı verir. Böylece, öğrenilen becerilerin genellenme olasılığı artar (Bauwens ve Hourcade, 1997; Bradley ve Switlick, 1997; Rainforth ve England, 1997).

1.2.1.1.1.2. Destekleyici Öğrenme Etkinlikleri (Supportive Learning Activities)

Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alan öğretim amaçlarını, amaçlara uygun içeriği, içeriği zenginleştiren ve pekiştiren öğretim etkinliklerini belirlerler. Sınıf öğretmeni sınıfa konuyu anlatırken, özel eğitim öğretmeni konuyu gözden geçirme, ayrıntılı anlatma ya da konunun ana fikrini belirleme gibi öğretimi yapılan konunun zenginleştirilmesi ve pekiştirilmesi yönünde çeşitli etkinliklerle öğrencilere ya da küçük gruplara yardım eder (Bauwens ve Hourcade, 1997; Bradley ve Switlick, 1997).

1.2.1.1.1.3. Ekip Öğretimi (Team Teaching)

Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni sınıftaki bütün öğrencilerin sorumluluklarını alırlar. Öğretimin planlanması, sunulması ve değerlendirilmesi her iki öğretmenle birlikte gerçekleştirilir. Her bir öğretmen, kendi grubundaki öğrencilerin davranışsal ve öğretimsel gereksinimlerine göre planlama yapmakta özgürdür. Bu gruplar öğretmenler arasında dönüşümlü olarak düzenlenebilir (Bauwens ve Hourcade, 1997; Bradley ve Switlick, 1997; Cook ve Friend, 1995; Neubert ve Bratton, 1987; Rainforth ve England, 1997; Thousand, Villa ve Nevin, 1994; Welch, Brownell ve Sheridan, 1999). Ekip öğretimi modeli, işbirliği ile öğretimi yeni öğrenen öğretmenler ve işbirliğine yatkın olmayan öğretmenler için uygulanması zor olan bir modeldir (Vaughn, Schumm, Arguelles, 1997). Ekip öğretiminin; istasyon öğretimi, paralel öğretim, alternatif

öğretimi gibi türleri bulunmaktadır. (Cook ve Friend, 1995; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Welch, Brownell ve Sheridan, 1999; Wood, 2000).

1.2.1.2. Dolaylı İşbirlikli Hizmet Modelleri

1.2.1.2.1. İşbirliği Yaparak Problem Çözme (Collaborative Problem Solving)

Kaynaştırma uygulamalarındaki problemleri ya da engelleri belirleme ve bu problemlere çözümler üretmek için sistematik bir uygulamadır (Hobbs ve Westling, 1998; Hunt, Soto, Maier ve Doering, 2003; Koehler, 2006). Bu modelde, özel eğitim öğretmeni doğrudan öğrencilerden sorumlu olan öğretmene danışmanlık hizmeti verir. Okul ortamında, öğrencilere yararlı olabilmek için öğretmenler arasındaki işbirliğine dayalı problem çözmeye odaklanılır. Böylece eğitim en doğal ortamda -genel eğitim sınıfında- gerçekleşmiş olur. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasında öğrenciye yararlı olmak için eşit bir şekilde etkileşim sağlanır. İşbirliği yaparak problem çözmeye, öğrenciye doğrudan hizmet veren öğretmen bu süreçte daha fazla katılır ve bu süreçte daha aktiftir. Aksi takdirde sınıf uyarlamalarında başarılı sonuçlar elde edilemez. İşbirliği yaparak problem çözme modelinde başarılı olmak için öğretmenlerin kişilerarası iletişim ve problem çözme becerilerine sahip olmaları önemlidir. Bununla birlikte, öğretmenler arasında karşılıklı güven, saygı ve kabul duygularının gelişmiş olması da önemlidir. Her iki öğretmen öğrenci için belirlenen uygulamalarda sorumlulukları paylaşmalı ve uygulama sürecinde önemli bir rol oynadıklarını hissetmelidirler. Ancak son karar, sınıfın doğal yapısına uygun ve sınıf öğretmeni tarafından kabul edilebilir olmalıdır (Bradley ve Switlick, 1997). Özel eğitim öğretmeni, programı uyarlama, alternatif materyaller geliştirme ve davranış problemleriyle başa çıkma konularından sorumludur. Özel eğitim öğretmeninden uygulama sürecinde, sorunlara çözüm olacak öğretim stratejileri geliştirmesi beklenebilir. Bu etkili öğretim stratejileri öğretim programı ile bütünleştirilmelidir. Program bütünleştirmenin planlanmasında genel eğitim öğretmenin program içeriğine ilişkin bilgisi de önemlidir. İşbirliği yaparak problem çözme uygulaması, problemi tanımlama, nedenleri belirleme, amaçları belirleme, çözüm etkinliklerini belirleme, uygulamaları gerçekleştirme ve başarıyı değerlendirme ve izleme süreçlerinden oluşmaktadır

(Bradley ve Switlick, 1997; Cheney, 1998; Thomson, Brown, Jones, Walker, Moore, Anderson, Davies, Medcalf ve Glynn, 2003).

1.2.1.2.2. Grupla Problem Çözme/ Disiplinlerarası Ekip (Group Problem Solving)

Bu modelde, sınıf öğretmeni, yöneticiler, uzmanlar, aileler belirlenen problemlere ortak çözümler bulabilirler. Bu ekip özel gereksinimli öğrencinin gelişimini izlemek için düzenli olarak işbirliği yapar. Böylece öğrenciye sağlanabilecek çeşitli hizmetler eşgüdümlü olarak sağlanır ve daha nitelikli hale gelir. Sınıf öğretmeni ile birlikte birkaç uzman öğrenci için çalıştıklarında, öğrenci programının bütün yönleri açıklanmalıdır. Öğrencinin ne zaman, neler yapacağını bütün ekip üyeleri tarafından bilinmesi gereklidir. Problemin tanımlanması, amaçların belirlenmesi, sorumlulukların belirlenmesi, süreçlerin değerlendirilmesi ekip üyeleri arasında paylaşılan sorumluluklardır. Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin programları daha fazla bütünleştirilir ve program oluşturma sorumluluğu paylaşılır (Bradley ve Switlick, 1997; Hunt, Soto, Maier ve Doering, 2003).

1.2.1.2.3. Akran Liderliği (Peer Coaching)

Liderlik kavramı, sınıf öğretmenine yapılan teknik yardım ya da uzman tarafından verilen kişisel destek olarak tanımlanabilir. Bu model beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar: (a) özel bir öğretim tekniğinin uzman tarafından teorik olarak sunulması, (b) sunulan tekniğin sınıf ortamına transferini sağlamak için gerekli olan becerilerin uzman tarafından model olunarak gösterilmesi, (c) öğretmenin uzman tarafından yönlendirilmesi ve desteklenmesiyle kendi sınıfında anlatılan tekniği birkaç kez alıştırma şeklinde uygulaması, (d) her uygulama için uzman tarafından yapılandırılmış geri bildirim sunulması ve (e) her uygulama sonrasında öğretmen ve uzman arasında açık uçlu geri bildirimlerin sunulmasıdır. Okul personelinin gereksinim duyduğu konularda ilgili kurumlardan uzmanlar davet edilerek, bu uzmanların öğretim seminerleri vermeleri ve öğretmenlerdeki gelişmeleri izlemeleri talep edilebilir (Bradley ve Switlick, 1997; Garmston, 1987; Neubert ve Bratton, 1987).

1.2.2. İşbirlikli Hizmet Modellerinin Yararları

Yukarıda açıklanan okula dayalı işbirlikli hizmet modellerinin, kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlere ve öğrencilere pek çok açıdan yararları bulunmaktadır. Bu yararlar şu şekilde sıralanabilir: (a) destek hizmet alan öğrenci sayısı artar, (b) sınıftaki problemlerle başa çıkabildiğinde öğretmenin kendine güveni artar, (c) yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hoşgörü seviyeleri artar, (d) öğretmenler arasında iletişim, liderlik ve birlikte sorun çözme becerileri artar, (e) işbölümüne izin verir, (f) farklı özelliği olan öğrencilerle çalışma fırsatı sağlar ve tüm öğrenciler için sorumluluğu paylaşmayı geliştirir, (g) öğretmenin tükenmişlik duygusunu azaltır, (h) profesyonel tartışmayı ve etkileşimi sağlar, (ı) özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında uzun süreli kalmalarını sağlar, (i) öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin doğrudan ve uzun süreli olmasını sağlar, (j) bütün öğrenciler için etkili öğretim kararlarının alınmasını ve sürdürülmesini sağlar (Bradley ve Switlick, 1997; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998; Wood, 2002).

İşbirlikli hizmet modellerinin kullanılması okul ortamlarında bulunan özel gereksinimli öğrencilere, normal gelişim gösteren öğrencilere, sınıf öğretmenlerine, ailelere kaynaştırma uygulamalarının sağladığı yararlarla doğrudan ilişkilidir. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte yaşamayı, arkadaşlık yapmayı ve geliştirmeyi öğrenirler, akranlarını gözleyerek yeni beceriler öğrenebilirler, işbirliğini öğrenirler, toplumsal yaşam deneyimi kazanırlar. Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı elde ederler, kendilerinden farklı olan bireyleri kabul etmeyi öğrenirler, empati gelişir ve özel gereksinimli arkadaşlarının da yer aldığı sınıf ortamında sosyal sorumluluk duygusunu öğrenirler. Genel eğitim öğretmeni, sınıf ortamını ve programını sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisi kazanır, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni gibi diğer uzmanlarla iletişim ve işbirliği kurma becerilerini geliştirir. Özel gereksinimli çocukların aileleri, normal gelişim basamaklarını öğrenirler, kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissederler, destek olabilecek normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimlerini geliştirirler. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşime girerek onlara katkıda bulunabilirler, çocuklarına

bireysel farklılıkları ve onlara saygı duymayı öğretme fırsatını elde ederler (Friend ve Bursuck, 2006; Kargın, 2006; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998). Başarılı kaynaştırmada işbirliğine dayalı çalışmalar özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri ve akranları tarafından kabul edilmesinde bir diğer deyişle sosyal kabulde rol oynarlar.

1.3. Sosyal Kabul

Sosyal kabul, akranlar ya da yetişkinler arasında birlikte bir görev/sorumluluk almada ya da olumlu şekilde etkileşimde tercih edilmektir. Sosyal kabul için birey gerekli sosyal uyum ve sosyal yeterliğe sahip olmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişiminde akranların olumlu etkisi, akranları tarafından kabul edildiklerinde daha da artmaktadır. Aynı zamanda akran kabulü ya da sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki yeterliğin artmasını da sağlar (Çıfci, 2001, Mastropieri ve Scruggs, 2004; Salend, 1999; Sucuoğlu, 2006, Vuran, 2005). Araştırmalar akranları tarafından kabul edilen ve arkadaşları arasında popüler olan çocukların sosyal becerilerinin yeterli olduğunu göstermektedir (Franz ve Gross, 2001; Greener, 2000; Koçancı, 2006; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002; Westwood, 1997).

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 ölçütler ise, kendisini sınıfın bir parçası olarak görmek, akranından öğrenmek, yetişkinden bağımsız olmak, saldırganlık gibi zarar verici davranışlarda bulunmamak, sınıftakiler tarafından hoş görülme ve kabul edilmek, sahip olduğu yetersizlik hakkında bilgi sahibi olmaktır. Boutot (2007) bu ölçütlere sahip olduğunda akran kabulünün gerçekleşebileceğini belirtmiştir.

Alanyazında öğrencilerin sosyal kabullerini değerlendiren araştırmaların (Bursuck, 1989; Cole ve Meyer, 1991; Cook ve Semmel, 1999; Gottlieb ve Budoff, 1973; Hall, 1994; Kemp ve Carter, 2002; Larrivee ve Horne, 1991; Madge, Affleck ve Lowenbraun, 1990; Pavri ve Luftig, 2000; Pearl, Farmer, Acker, Rodkin, Bost, Coe ve Henley, 1998; Prillaman, 1981; Rutherford, Mathur ve Quinn, 1998; Sale ve Carey, 1995; Scranton ve

Ryckman, 1979; Stone ve La Greca, 1990; Şahbaz, 2007; Van Acker ve Valenti, 1989; Vaughn, Elbaum ve Schumm, 1996; Vuran 2005) büyük bir bölümü kaynaştırma ortamlarında yürütülen betimsel araştırmalar olup öğrencilerin sosyal kabullerini değerlendirmeye yöneliktir. Araştırmaların çoğunda, akran tercihi ya da akran/öğretmen dereceleme gibi sosyometrik teknikler kullanılmıştır. 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 (Bursuck, 1989; Cook ve Semmel, 1999; Gottlieb ve Budoff, 1973; Madge, Affleck ve Lowenbraun, 1990; Pavri ve Luftig, 2000; Scranton ve Ryckman, 1979; Stone ve La Greca, 1990).

Araştırmalarda akranların ya da yetişkinlerin olumsuz tutumlarının nedeni olarak, öğretmenlere ve/veya öğrencilere kaynaştırma ve sosyal becerilerin öğretimine yönelik destek hizmetlerin verilmemesi gösterilmektedir (Bursuck, 1989; Cook ve Semmel, 1999; Pavri ve Luftig, 2000; Scranton ve Ryckman, 1979). Scranton ve Ryckman (1979), araştırmalarında öğrencilere destek hizmetler verildiğinde bu öğrencilerin etiketlenmelerinin azalacağını ve akranları tarafından kabullerinin de artacağını belirtmişlerdir. Bu öneriye ek olarak Pavri ve Luftig (2000), özellikle öğretmenlere ve öğrencilere yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Cook ve Semmel (1999) ise, özellikle özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesine ve öğretimlerine yönelik eğitsel kararlar alırken ekip yaklaşımı ile işbirliği yapılmasının çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Bazı araştırmalar sosyal kabulü ölçmede sadece sosyometrik tekniklerin yeterli olmadığını, bu tekniklerle birlikte doğal gözlem ve görüşme gibi farklı tekniklerin de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Bursuck, 1989; Hall, 1994; Kemp ve Carter, 2002; Stone ve La Greca, 1990). Örneğin, Kemp ve Carter'in (2002) özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerini değerlendirdikleri araştırmalarında, sosyometrik tekniklere ek olarak, öğretmenlerle ve ailelerle görüşmelere de yer vermişlerdir. 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. Sosyometrik tekniklerden elde edilen veriler, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla etkileşimlerinin olumsuz olduğunu gösterse de öğretmen ve özellikle ailelerle yapılan görüşmeler öğrencilerin yetişkin ile etkileşme ve kendini yönetme becerilerine sahip oldukları yönündedir.

Bu bulgular, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında mı yoksa özel eğitim sınıflarında mı eğitim almaları gerektiği konusunun tartışılmasına yol açmıştır (Alter ve Gottlieb, 1987; Ballard, Corman, Gottlieb ve Kaufman, 1977; Cole ve Meyer, 1991; Cook, Semmel ve Gerber, 1999; Gottlieb ve Budoff, 1973; Gottlieb, 1981; Gresham, 1982; Jenkins, Odom ve Speltz, 1989; Lewis ve Doorlag, 1991; Madge, Affleck ve Lowenbraun, 1990; Pavri ve Luftig, 2000; Salend, 1999; Waldron ve Mcleskey, 1998; Vaughn, Elbaum ve Boardman, 2001, Vaughn ve Klinger, 1998). Özel gereksinimli çocukların ayrı okullarda eğitim almaları gerektiğini savunanlar, özel gereksinimli çocukların korunması gerektiği ve bu çocukların normal eğitim ortamlarındaki normal gelişim gösteren akranları tarafından alay ve/veya tacize ya da dışlanmaya maruz kalabilecekleri, her iki gruptaki çocukların ailelerinin de çeşitli sorunlar yaşayabilecekleri yönünde görüşler bildirmişlerdir (Gottlieb ve Budoff, 1973; Gottlieb, 1981; Gresham, 1982; Jenkins, Odom ve Speltz, 1989).

Birlikte eğitimi savunanlar ise, 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 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 ve Schmidt, 1995; Cole ve Meyer, 1991; Gottlieb ve Budoff, 1973; Kemp ve Carter, 2002; Sale ve Carey, 1995; Salend, 1999; Turnbull ve Ruef, 1997; Vaughn, Elbaum ve Schumm, 1996; Vaughn, Elbaum, Schumm ve Hughes, 1998).

Sosyal kabulün değerlendirildiği bazı araştırma bulguları, birlikte eğitimi savunan araştırma bulgularını desteklemektedir. Kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul gördükleri belirtilmektedir (Hall, 1994; Madge, Affleck ve Lowenbraun, 1990; Prillaman, 1981). Hall'ın (1994) araştırmasında, yapılandırılmış sosyal beceri öğretim programlarından önce akranların ve öğretmenlerin etkileşimlerini desteklemenin, öğretmenlerin yapılacak çalışmalar için akranların seçimi ve hazırlanması gibi düzenlemeleri yapmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Prillaman (1981) araştırmasında, ailelerin, öğretmenlerin ve akranların özel gereksinimli öğrencilere ilişkin problemlerin farkına varmaları ve ilgilenmelerinin bu öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yol açtığını belirtmiştir. Özellikle aile desteğinin ve ailelerin çocuklarıyla olumlu etkileşimlerinin artmasının öğrencilerin kabul görmelerinde önemli olduğunu belirtmiştir.

Farklı eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü inceleyen araştırmalardan birinde (Madge, Affleck ve 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, işbirlikli öğrenme, küçük grupla ya da bireysel öğretim uygulamalarının yürütüldüğü özel bir sosyal beceri öğretim programına yer verilmediği belirtilmiştir. Kaynak odada öğrencilere gereksinimleri doğrultusunda okuma, matematik, dil becerilerinin öğretiminin birebir öğretim düzenlemesi ile yürütüldüğü, öğrencilerin kaynak odadan geriye kalan zamanlarında 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. Genel eğitim ortamlarında eğitim ya da davranışsal danışmanlık aracılığıyla öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine yönelik çalışmaların, bu olumlu tutumları daha da artıracaklarını belirtmektedirler. Kaynaştırma ortamlarında öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda akran aracılı ya da olumsuz davranışların önlenmesine yönelik sosyal beceri öğretim programlarının uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır. Stone ve La Greca'nın (1990), Hall'ın (1994) ve Pearl, Farmer, Acker, Rodkin, Bost, Coe ve Henley'in (1998)

araştırmalarında, özel gereksinimli öğrencilerin daha az sosyal beceri sergiledikleri ve daha fazla saldırgan davranış gösterdikleri, çoklu değerlendirmenin yapılması gerektiği, işbirlikli öğrenme, akran öğretimi gibi akran-merkezli ya da sınıf yönetimi stratejilerinin birleştirilebildiği sosyal beceri öğretim programlarının uygulanması gerektiği şeklinde öneriler belirtilmektedir. Van Acker ve Valenti (1989) araştırmalarında, kaynaştırma ortamlarında sosyal beceri öğretim programlarının özellikle kalıcılık ve genellemeye yönelik planlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Özellikle zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar akranlarına göre sosyal ilişkiyi başlatma, sürdürme gibi sosyal etkileşim becerileri ve bu becerilerle ilişkili davranışların gelişimi aısından 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 (Carter ve Hughes, 2005; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Gresham, 1997; Odom, 2002; Sargent, 1991; Ünsal, 2003). Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle genel eğitim kurumlarına kabul edilmemekte, kurumlara kabul edilseler bile akranları tarafından kabul görmemekte ve dışlanmaktadırlar. Okul yıllarındaki bu dışlanma ve reddedilme, çocukların arkadaşlık ilişkileri kurmalarını engellemekte ve yaşamları süresince kişilerarası ilişkilerinde olumsuz etkilerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinde sosyal kabulleri az olan çocukların daha sonraki yıllarda yalnızlık, okulu terk etme, suça eğilim, iş bulma, içinde kalıcı olma ve düşük iş performansı gibi mesleki yaşantılarında duygusal ve/veya davranışsal problemlerle karşılaşmaktadırlar (Çifci, 2001; Elksnin ve Elksnin, 1998 ve 2000; Huang ve Cuvo, 1997; Sargent, 1991; Strain, Guralnick ve Walker, 1986; Sucuoğlu ve Kargin, 2006; Zirpoli ve Melloy, 1997). Tüm bunlara dayanarak birey olarak yaşadığımız toplumda bağımsız ya da yarı bağımsız bir yaşantı sürdürebilmenin, topluma uyum sağlamanın ve toplum içinde kabul görmenin temel koşulu sosyal yeterlidir.

1.4. Sosyal Yeterlik (Social Competence) ve Sosyal Yetersizlik (Social Deficit)

Sosyal yeterlik kavramı ile ilgili tanımlar gözden geçirildiğinde birbirinden farklı pek çok tanımla karşılaşmak olasıdır. Alanyazındaki tanımların bir bölümünün empati,

işbirliği, sorumluluk, duyarlılık gibi tutumlar üzerinde odaklandığı, diğer bir bölümünün ise teşekkür etme, sıra bekleme, kızgınlıkla başa çıkma, birisine yardım etme gibi sosyal beceriler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Tanımların bir grubu da kızgınlığını kontrol etme, yaşamla başa çıkma, günlük yaşam becerileri, problem çözme ve arkadaşlık kurma gibi hem tutumları hem de sosyal becerileri kapsamaktadır. Ayrıca sosyal yeterliğin; anne-baba, akran ve öğretmen kabulü, okuldan mezun olduktan sonra edinilen bir işte başarı, bağımsız yaşama ve kaynaştırma programlarına katılımın artması ile doğrudan ilgili olduğu da vurgulanmaktadır (Korinek ve Popp, 1997; Rutherford, Chipman, Digangi ve Anderson, 1992; Sugai ve Lewis, 1996; Zirpoli ve Melloy, 1997).

Zirpoli ve Melloy'ın (1997), McMahon'dan (1989) aktardıklarına göre, sosyal yeterlik, bir çocuğun bir başkasıyla olumlu bir etkileşim başlatmasını, sürdürmesini ve genişletmesini en üst seviyeye çıkararak ya da artmasını sağlayan tepkiler olarak tanımlanmaktadır. Kerr ve Nelson (1989) ise, sosyal yeterliği bir bireyin sosyal becerileri doğru zamanda ve doğru yerde kullanabilme yeteneği ve kişinin nasıl davranacağına ilişkin sosyal kararlar alması olarak tanımlamaktadırlar (Zirpoli ve Melloy, 1997). Sargent (1991) ise, sosyal yeterliği girdi, süreç ve çıktı süreçlerinden oluşan bir sistemle açıklamıştır. Dolayısıyla bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerlerinden ve standartlarından (gelenekler, kişisel ilişki kuralları, sorumlulukları, aile bireylerinin rolleri, din, ırk vb.) oluşan kültürel belirleyiciler sistemin girdisini oluşturmaktadır. Sosyal etki, sosyal beceriler ve sosyal zeka unsurları ise süreci oluşturmaktadır. Bu unsurlara sahip olan birey tarafından gerçekleştirilen davranışlar istenen olumlu sosyal sonuçlardır. Olumlu sonuçlar ise sistemin çıktı olarak ifade edilen bölümünü oluşturmaktadır. Alanyazında yer alan tanımlardan yola çıkarak sosyal yeterlik, çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma, gerekli ortam ve zamanlarda bu becerileri kullanabilme yetisi olarak tanımlanabilir (Vuran, baskıda).

Sosyal yeterlik ve yetersizlik terimlerinin tanımları, öğrenme yaklaşımlarına göre farklılıklar göstermektedir. Farklı öğrenme yaklaşımları sosyal yeterlik ve sosyal yetersizlik kavramlarına farklı bakış açıları getirirler. Davranışçı yaklaşıma göre, sosyal yetersizliğin en önemli nedeni çevredir. Sosyal yetersizlik bireyin süre, yoğunluk ve

sıklık açısından yetersiz davranışlar sergilemesi, bireyin etkileşime girdiği kişiler üzerinde hoş gitmeyen davranışlar sergilemesidir (Alter ve Gottlieb, 1987). Sosyal öğrenme yaklaşımı sosyal yeterliği eleştirel düşünme ve bağımsız biçimde hareket etme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Sosyal yetersizliği ise, uygun olmayan öğrenme deneyimlerine maruz kalma ya da yeterince öğrenme deneyimine sahip olmama nedeniyle hatalı öğrenme şeklinde tanımlamaktadır. Olumsuz yetişkin davranışları bireyin deneyimlerinin bir sonucudur ve bu davranışlar çevre tarafından pekiştirilir (Bandura, 1986). Bilişsel yaklaşıma göre sosyal yeterlik, bireyin bütünden çok belli özelliklere ve ayrıntılara odaklanma yetisinin gelişimidir. Farklı sosyal tepkileri ve ortamları sınıflama, uygun davranışları farklı ortamlara genellemedir. Sosyal yetersizlik ise, bireysel gelişimi sağlayan ve başkalarıyla ilişkilerini arttırmak için çevreyle etkili biçimde etkileşim kurmada yaşanan güçluktur (Alter ve Gottlieb, 1987).

1.5. Sosyal Beceriler

Sosyal yeterliğin geliştirilmesi için öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesi önerilmekte ancak, sadece sosyal becerilerin öğretilmesi sosyal yeterliğin gelişmesi için yeterli bulunmamaktadır. Öğrenciler öğrendikleri sosyal becerileri sergilemekte güçlük çekmektedirler; bu da sosyal yetersizlik anlamına gelmektedir (Zirpoli ve Melloy, 1997). Sosyal yeterliğin temel parçası olan sosyal beceriler, bireyin topluma uyum ve bağımsızlık kazanarak yaşam kalitesini etkileyen davranışlardır. Sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramları birbirini etkileyen ve bütünleyen kavramlar olduğu için bu kavramları birbirlerinden ayırmak oldukça zordur. Sosyal yeterlik şemsiye kavram olarak düşünüldüğünde, sosyal beceriler bunun altında yer alır. Öğrenme yaklaşımlarının sosyal yeterlik/yetersizlik kavramlarına bakış açıları daha felsefi olmasına rağmen sosyal beceri tanımları daha işe vuruktur. Örneğin, davranışçı yaklaşımın bakış açısından gelen ve bu yaklaşımın ilkelerine dayanan bir terim olarak bakıldığında sosyal beceriler tanımlanabilir, gözlenebilir, farklı özellikleri olan ve belirli sosyal durumlarda etkili şekilde olumlu sosyal sonuçlar sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Cartledge ve Milburn, 1986; Koçancı, 2006; Korinek ve Popp, 1997; Sugai ve Lewis, 1996; Zirpoli ve Melloy, 1997). Sosyal öğrenme yaklaşımında çevredeki en yakınlarını model alarak, bilişsel yaklaşımda ise, olayları algılama,

örgütlenme ve problem çözme gibi zihinsel süreçleri kullanarak meydana gelen davranışlar olarak betimlenmektedir.

Sosyal beceri yetersizlikleri ya da akranlar tarafından reddedilme sadece yetersizlik tanısı alan öğrencilerde değil tüm öğrencilerde de görülebilmektedir (Sale ve Carey, 1995; Vuran, 2005). Gresham, Sugai ve Horner, (2001) sosyal beceri yetersizliğinin üç farklı şekilde görülebildiğini belirtmişlerdir. Bunlar: (a) edinim yetersizliği, (b) performans yetersizliği ve (c) akıcılık yetersizliğidir. Edinim yetersizliği, belli bir durumda gerçekleştirilmesi gereken ve uygun olan sosyal becerileri gerçekleştirmek üzere gerekli bilginin eksikliğine bağlı ya da sosyal davranışın hangi durumda nasıl gerçekleştirileceğini ayırt etmedeki güçluktur. Sosyal performans yetersizliği, sosyal becerinin öğrencinin repertuarında olması ancak öğrencinin belirli bir durumda bu becerileri kabul edilebilir düzeyde sergileyememesidir. Akıcılık yetersizliği ise, yetersiz tekrar ve alıştırmalar yapılması, düşük oranlarda ya da tutarsız pekiştirilme nedeniyle öğrenilen sosyal becerinin akıcılık kazanmamasıdır.

Çocukların çeşitli sosyal becerileri öğrenmeleri ve sosyal yeterlik kazanmaları genellikle olgunlaşma ve çevredeki fırsatlardan öğrenme (incidental learning) ile gerçekleşmektedir. Çocuklar bu becerileri diğer çocukların, anne-babalarının ve diğer yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek, onları model alarak ve taklit ederek öğrenmektedirler (Sargent, 1991). Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların davranışsal, dil, ayırt etme, dikkatini toplama, transfer etme ve genelleme gibi becerilerdeki yetersizlikleri sosyal becerilerde de yetersizliğe yol açmaktadır (Huang ve Cuvo, 1997; Korinek ve Popp, 1997; Sargent, 1991; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar akranlarından daha az arkadaşına sahip olmalarından dolayı sosyal becerilerini geliştirmekte ve sosyal ipuçlarını kullanmada güçlük yaşarlar (Lewis ve Doorlag, 1991). Sosyal becerilerde yetersizliği olan bireylere bu yetersizlikle baş edebilecekleri beceriler öğretilmediğinde, uzun dönemde sosyal yetersizliklerinin arttığı ve uyum sorunlarının ortaya çıktığı belirtilmektedir (Çifci, 2001; Sargent, 1991; Schloss ve Smith, 1994; Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Sosyal becerilerin farklı sınıflandırma biçimleri vardır. Caldarella ve Merrell (1997) sosyal becerileri, akranlarla ilgili beceriler, kendini yönetme becerileri, akademik

beceriler, uyum becerileri ve girişkenlik becerileri olarak beş sınıfta toplamışlardır. Akkök (1996; 2003) ise sosyal becerileri şu şekilde sınıflandırmıştır: (a) ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, (b) grupla bir işi yürütmeye yönelik beceriler, (c) duygulara yönelik beceriler, (d) saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler, (e) stres durumuyla başa çıkmaya yönelik beceriler ve (f) plan yapma ve problem çözmeye yönelik beceriler. Bu sınıflamalarda yer alan her ana sosyal becerinin kapsamında gözlenebilir alt beceriler yer almaktadır. Gözlenebilir beceriler üzerinde odaklanmak, sosyal becerinin varlığının ya da yokluğunun belirlenmesi ve değerlendirilmesinde daha doğru karar vermeye yol açacaktır. Sosyal becerilerin sınıflandırılması, öğrencilerin hangi beceri sınıfında yeterlik ya da yetersizlik gösterdiğini belirlemeyi bir diğer deyişle, sosyal yeterlik profilini belirlemeyi kolaylaştırır.

1.6. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal beceri öğretimi yapılacak olan bireylere ne öğretileceğine karar vermeden önce, özelliklerini belirlemeye yönelik değerlendirme yapılması önemlidir. Ancak bu değerlendirmeler sonucunda, bir bireyin gelecekte neler öğreneceğine ilişkin gerçekçi hedefler oluşturulabilir (Avcıoğlu, 2001; Cartledge ve Milburn, 1986; Gresham ve Eliot, 1987; Merrel ve Gimpel, 1997; Strain ve Odom, 1984; Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde, (a) yansıtma teknikleri, (b) sosyometrik teknikler, (c) doğrudan gözlemler, (d) davranış dereceleme ölçekleri, (e) görüşmeler, (f) işlevsel değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Merrell, 2001; Schloss ve Smith, 1994; Zirpoli ve Melloy, 1997).

1.6.1. Yansıtma Teknikleri

Cümle tamamlama, resim çizme gibi yansıtma teknikleri sosyal becerilerin belirlenmesi ve sınıflanmasında en az düzeyde bilgi veren tekniklerdir. Genel kişilik gelişimi, benlik kavramı, kaygı ve depresyon gibi problemlerin değerlendirilmesi için yararlı oldukları araştırma sonuçlarıyla belirlenen “standartlaştırılmış kendini değerlendirme ölçekleri” sosyal becerilerin belirlenmesinde yansıtma tekniklerinde olduğu gibi en az düzeyde

bilgi verirler. Bu nedenle, yansıtma teknikleri sosyal becerileri tanımlama ve sınıflamada çok az kullanılmaktadır (Merrell, 2001).

1.6.2. Sosyometrik Teknikler

Akran tercihi, akran dereceleme ve akran değerlendirme gibi sosyometrik teknikler çocuk gelişimine ilişkin alanyazında oldukça uzun ve zengin bir tarihçeye sahiptir. Araştırma sonuçları, sosyometrik tekniklerin gelecekteki sosyal sonuçları kestirmek için güçlü ve bir o kadar da geçerlik-güvenirliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Chan ve Mpopfu, 2001; Frederickson ve Furnham, 1998; Greener, 2000; Merrell, 2001; Odom, McConnell ve Chandler, 1994; Schloss ve Smith, 1994). Genellikle, sosyometrik tekniklerle değerlendirilen akran kabulü ve sosyal beceriler arasında bir ilişki olmasına rağmen, bu teknikler öğrencilerin sahip olduğu sosyal becerileri göstermezler. Bununla birlikte, hangi çocukların sosyal becerileri üzerinde odaklanması gerektiğine ilişkin ipucu verirler ve öğrencinin akranları arasında ne kadar kabul gördüğünün belirlenmesine hizmet ederler. Örneğin, düşük sosyal kabul öğrencinin sosyal becerilerde yetersiz olabileceğine işaret eder.

Öğrencinin sosyal kabul düzeyini belirlemek amacıyla akran tercihi (peer nomination), akran derecelendirme (peer rating) ve akran değerlendirme (peer evaluation) en yaygın kullanılan sosyometrik tekniklerdir (Akçamete ve Ceber, 1999; Cartledge ve Milburn, 1986; Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002; Jalongo, 2006; Lease ve Kennedy, 2002; Merrell, 2001; Sugai ve Lewis, 1996; Westwood, 1997; Zirpoli ve Melloy, 1997).

Akran tercihi tekniği Dökmen'in (1995) aktardığına göre 1963'de Moreno tarafından geliştirilmiştir. Çocukların bir etkinlik sırasında birlikte olmaktan hoşlandığı ya da hoşlanmadığı akran/akranlarını belirlemesini gerektirir (örneğin, birlikte oynamak istediğin arkadaşın/arkadaşların kim?, Birlikte oynamak istemediğin arkadaşın ya da arkadaşların kim?). Çocukların yaptığı tercih sıralamasına göre sınıftaki öğrenciler puanlar alırlar. Olumlu tercihler pozitif puanları, olumsuz tercihler ise negatif puanları ifade eder. Elde edilen nicel sonuçlara göre öğrenciler popüler, ortalama, reddedilen ve dışlananlar olarak sınıflandırılır. Popüler grupta, çok olumlu puan alanlar, ortalama grupta, hem pozitif hem negatif puan alanlar, fakat daha çok pozitif tercih alanlar,

reddedilen grupta hiç pozitif puanı olmayan yalnızca yüksek oranda negatif puan alanlar, dışlanan grupta ise hem pozitif hem de negatif puan almayanlar ya da çok az alanlar bulunurlar. Dışlanan grupta yer alanlar, genellikle sınıftaki öğrencilerin farkına bile varmadığı çocuklardır.

Akran derecelendirmesinde, Likert tipi bir dereceleme ölçeği üzerinde tüm öğrenciler birbirlerini değerlendirirler. Derecelendirme 3'lü ya da 5'li olabilmektedir. Öğrencilerin isimlerinin yazılı olduğu bir liste verilir? Liste üzerinde derecelendirilmesi istenen soru ve dereceleri bulunur. Örneğin, “Arkadaşınla oyun oynamaktan hoşlanır mısın?, Arkadaşınla çalışmak ister misin?” gibi. Dereceler ise “Hoşlanırım”, “Bazen Hoşlanırım”, “Hiç Hoşlanmam” şeklinde sorulara uygun biçimde oluşturulur. Bu derecelendirme tekniğinde, popüler ya da reddedilen gibi sınıflamalar yapılmaz, akran grubunda öğrencinin farklılaşan kabul özellikleri görülebilir.

Bir diğer sosyometrik teknik ise akran değerlendirme yöntemidir (peer evaluation). Akran değerlendirmesinde, öğrencilerden çeşitli davranışsal ölçütlere göre; akranlarını derecelmeleri ya da aday göstermeleri istenmektedir. Öğrenciler davranışsal tanımları okur ya da duyar ve bu tanımlara göre bireyleri aday gösterir veya derecelendirir. En çok bilinen akran değerlendirme yöntemi “Kimdir Bu?” uygulamasıdır. Çocuklara bazı sosyal davranışların tanımlarını içeren 20 maddelik bir liste verilmektedir. Listede farklı sosyal davranışları içeren tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlar örneğin, “Genellikle güler yüzlü, uyumlu ve neşeli biridir. Kim bu?” şeklinde ifade edilen sorulardan oluşmaktadır. Çocuklardan bu soruların karşısına tanımı betimleyen akranlarının isimlerini yazmaları istenir ve böylece sınıf içindeki popüler, ortalama, reddedilen ve dışlanan akran belirlenir (Cartledge ve Milburn, 1986; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Zirpoli ve Melloy, 1997). Bu ölçeklerin, çocukların fotoğraflarıyla gülen yüz, kararsız yüz, üzgün yüz vb. çizimlerle zenginleştirildiği örnekleri de bulunmaktadır (Choi ve Heckenlaible-Gotto, 2001; Kemp ve Carter, 2002; Madge, Affleck ve Lowenbraun, 1990).

1.6.3. Doğrudan Gözlemler

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

Jones, Reid ve Patterson (1979) doğrudan gözlemin aşağıdaki üç ana öğeyi içerdiğini belirtmektedirler. Bu öğeler (a) davranışın sergilendiği doğal ortamlarda izlenmesi, (b) eğitilmiş nesnel gözlemcilerin kullanılması, (c) gözlemcinin öznel yargılarının karışmasını engelleyecek, nesnel bir kayıt sisteminin kullanılması şeklindedir. Doğrudan gözlem için en elverişli ortamlar çocuğun akranları ile etkileşime girdiği doğal ortamlardır. İlköğretim çağındaki çocuklar için en elverişli ortamlar okul ve sınıf ortamları, okul öncesi çocuklar için oyun alanları, ergenler içinse okulun kafeteryası, ergenin çeşitli sportif ve kültürel etkinliklere katıldığı ortamlardır (Merrell, 2001).

Doğrudan gözlem kontrol listeleri, diğer tekniklerle karşılaştırıldığında aşağıdaki avantajlara sahiptir: (a) diğer teknikler, saldırganlık, benlik saygısı gibi genel kişilik özellikleri hakkında bilgi verirken, doğrudan gözlem daha kişiye ve duruma özgü bilgi vermesinden ötürü öğretim programlarının hazırlanmasında daha işlevseldir (Gresham 1997), (b) sadece davranışın görülüp görülmediği hakkında değil, sıklığı yoğunluğu ve süresi hakkında da bilgi verir (Sugai ve Lewis 1996, Kırcaali-İftar ve Tekin 1997), (c) davranışın öncülünün ve sonucunun tanımlanmasına izin verir (Sugai ve Lewis 1996), (d) müdahalenin etkililiğini net bir biçimde ortaya koyar (Merrell 2001).

1.6.4. Davranış Dereceleme Ölçekleri

Öğretmenler, aileler, okul danışmanları tarafından yapılan derecelendirmeler; çocuk ve gençlerin davranışsal problemlerini değerlendirmede önemli bir bilgi kaynağı oluşturur. Son zamanlarda yetişkinler ve özellikle öğretmenler tarafından yapılan derecelendirmeler sosyal becerileri değerlendirmede kullanılmaktadır (Elliott ve Gresham, 1987; Jalongo, 2006; Westwood, 1997). Bu yöntem, doğrudan gözlem

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

1.6.5. Görüşmeler

Görüşmeler; sosyal davranışları gözlenebilir terimler ile tanımlamada, hedeflenen sosyal davranışın ortaya çıkmasına yol açan ve onu izleyen durumları tanımlamada, hedef davranışı ölçmede ve doğrudan gözlemleri tasarlamada oldukça etkilidir (Elliott ve Gresham, 1987). Okulda, sınıfta ya da evde çocuğa en yakın kişilerle davranışsal özelliklerine yönelik görüşmeler yapılarak sosyal davranışların işlevlerinin değerlendirildiği görüşme yöntemleri de bulunmaktadır. Bu görüşmeler sonucunda, çocuğun sosyal becerilerdeki yeterlilikleri ve öncelikle gereksinimi olan sosyal beceriler belirlenerek sosyal beceri öğretim programı hazırlanır (Cartledge ve Milburn, 1986; Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002; Westwood, 1997; Zirpoli ve Melloy, 1997).

1.6.6. İşlevsel Değerlendirme Teknikleri

Öğrencilerin beceri öğretimine nereden başlanacağına ve öncelikli becerilerin ne olduğuna karar vermek için diğer değerlendirme tekniklerinin yanı sıra işlevsel değerlendirme yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Başarılı bir sosyal beceri öğretimi tam/doğru işlevsel değerlendirme yapılmasıyla doğrudan ilgilidir. İşlevsel değerlendirmede öğrencinin ihtiyaç duyduğu sosyal beceriler üzerinde odaklanılır. Bu becerilere zemin hazırlayan ön uyaranlar ve davranışın gerçekleşmesini izleyen uyaranlar belirlenir. Bu uyaranlar davranışın gerçekleşme olasılığını artırır. İşlevsel değerlendirme, sosyal beceri öğretiminde, sosyal davranış problemlerini anlamayı, işlevsel sosyal davranışları belirlemeyi, yararlı sosyal beceri öğretim planları hazırlamayı, hazırlanan planların etkililiğini izlemeyi ve değerlendirmeyi sağlar (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2005; Sugai ve Lewis, 1996).

1.7. Sosyal Beceri Öğretimi ve Varsayımları

Sosyal beceri öğretiminin amacı, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sosyal ilişkilerinde verimliliği artıran sosyal işlevleri genişletmek ve geliştirmektir (Siperstein, 1999). Sosyal beceri öğretimi, öğrencinin gerekli zamanlarda göstermesi gereken sosyal davranışları öğretmek amacıyla doğrudan ve planlı bir şekilde desenlenen ve öğretim sonunda akranlar ve yetişkinler tarafından olumlu sosyal yeterlik onayı ile sonuçlanan öğretimdir (Sugai ve Lewis, 1996). Sugai ve Lewis'in (1996) Sugai'den (1990) aktardıklarına göre sosyal beceri öğretiminin başlıca altı varsayımı bulunmaktadır:

1. *Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır ve öğretilebilirler.* Bazı durumlarda planlanmamış bazı durumlarda ise planlanmış davranışlar her durumda öğrenilebilir ve öğretilebilir.

2. *Davranış problemleri sosyal beceri problemleridir.* Öğrenci uygun sosyal davranış sergilemediğinde problem davranış gösteren öğrenci olarak etiketlenebilir.

3. *Sosyal beceriler akademik beceriler için gerekli olan önkoşul becerileridir.* Sosyal yeterlik ve akademik yeterlik birbiriyle yakından ilişkili ve aynı zamanda birbirine bağımlıdır.

4. *Sosyal beceri programı oluşturmanın ilk adımları oldukça zaman alıcı ve enerji tüketicidir.* Öğretmenlere genellikle akademik beceriler ve programlara dayalı eğitimler verilmektedir. Sosyal beceri öğretimine ayrılan zaman, sosyal beceri paket programlarının ve sınıfa dayalı olmayan kaynakların (danışmanlar, okul psikologları, sosyal hizmet uzmanları vb.) tanımlanmasıyla sınırlıdır. Oysa öğretmenlere verilen lisans programları ve hizmet içi programlarında akademik konularda olduğu kadar sosyal beceri öğretimi konusunda da eğitim verilmelidir.

5. *İdeal program yoktur.* Öğretmenlere yönelik yayınlanmış programların öğrencilerin özel gereksinimlerini ve durumlarını karşılayacak şekilde uyarlanması ya da genişletilmesi gerekmektedir.

6. *Sosyal beceri öğretiminin yaklaşımı ve içeriği temelde akademik beceri öğretimi ile aynıdır.* Akademik ve sosyal becerilerin öğretiminde, öğretmenler: (a) öğretimi nasıl

desenleyecekleri, (b) nasıl sunacakları, (c) öğrencilerin uygulama yapmaları için nasıl fırsatlar yaratacakları, (d) öğrencinin öğrenmesini ya da performansını nasıl değerlendirecekleri ve (e) öğretimsel geri bildirimini nasıl sunacakları konusunda etkili olmalıdırlar.

Öğrenciler toplum içinde kabul edilebilir biçimde davranmayı kimi zaman kendiliğinden öğrenemeyebilirler, öğrenciler bu davranışları öğrenme gereksinimi içinde olabilirler (Huang ve Cuvo, 1997; Mendler, 1992). Bu nedenle, öğretmenler programlarında sınıf içinde sosyal becerilerin öğretimine ve sosyal yeterliğin geliştirilmesine yer vermelidirler. Sınıf içinde gerçekleştirilen çoğu etkinlik öğrencilerin özellikle de özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemekte ve sosyal becerilerin öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Mendler, 1992).

1.8. Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri

Sosyal beceri öğretiminde, ekolojik yaklaşım, davranışçı yaklaşım, sosyal öğrenme ve bilişsel yaklaşım gibi farklı yaklaşımları temel alan sosyal beceri öğretim yöntemleri vardır (Alter ve Gottlieb, 1987; Cartledge ve Milburn, 1986; Çifci, 2001; Sargent, 1991; Schloss ve Smith, 1994; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Weltmann-Begun, 1996; Zirpoli ve Melloy, 1997). Sosyal beceri öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin her biri amaca yönelik olarak farklı öğrenme yaklaşımlarını temsil ederler.

Öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, ortamın düzenlenmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri öğretmen tarafından benimsenen öğrenme kuramını yansıtmaktadır (Deryakulu, 2000). Her öğretiminde olduğu gibi sosyal beceri öğretiminde de hangi yaklaşımı temel alan ilkelerin benimseneceğine, sosyal beceri öğretimi yapılacak birey ya da bireylerin özelliklerine ve gelişim düzeylerine bağlı olarak karar verilmektedir (Avcıoğlu, 2001; Merrell ve Gimpel, 1998; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Ayrıca öğretimi yapılacak sosyal becerinin edinim, akıcılık, kalıcılık ve genelleme gibi aşamalarda seçilen öğretim yöntemleri öğrencilerin yetersizlikleri dikkate alınarak kullanılmalıdır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Özel gereksinimli öğrencilere uygun davranışları pekiştirme, ipucu verme, şekil verme, davranışsal prova, model olma, geri bildirim, işbirlikli öğrenme ve fırsat öğretimi gibi farklı öğretim yöntemleri ile sosyal becerileri öğretmek mümkündür

(Brown, McEvoy ve Bishop, 1991; Cartledge ve Milburn, 1986; Huang ve Cuvo, 1997; Kamps ve Ellis, 1995; Koçancı, 2006; McArthur, J. R., 2002; Quinn ve Jannasch-Pennell, 1995; Rutherford, Mathur, Quinn, 1998; Sargent, 1991; Schloss ve Smith, 1994; Smith, Pollock, Patton ve Dowdy, 2001; Sugai ve Lewis, 1996; Vaughn, Kim, Morris Sloan, Hughes, Elbaum ve Sridhar, 2003; Weltmann-Begun, 1996; Westwood, 1997; Zirpoli ve Melloy, 1997). İlerleyen bölümlerde doğrudan öğretim, sosyal pekiştirme, geri bildirim, ipucu verme, fırsat öğretimi, şekil verme, model olma, davranışsal prova, işbirlikli öğrenme, akran aracılı öğretim, video aracılı sunulan uygulamalar ve sosyal öyküler ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

1.8.1. Doğrudan Öğretim

Doğrudan öğretim, farklı araştırmacıların birbirlerinden bağımsız olarak 1980'li yıllarda yaptıkları, öğretmenlerin belirli öğretim uygulamalarını kullanmayı öğrendikleri deneysel incelemelerin bulgularının sentezine dayanır (Schug, Tarver ve Western, 2001). Bu uygulamaların öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiş ve söz konusu etkiler, deneysel yonteme göre eğitim görmeyen benzer öğrencilerin başarı düzeyleriyle karşılaştırılmıştır. Bu çalışmalar sonucu ortaya çıkan sentezle, öğrencilerin öğrenme başarılarını yükseltmekte etkili olduğu görülen deneylerden soyutlanarak ortak “öğretme işlevleri” saptanmıştır. Bu öğretme işlevleri arasında, küçük adımlarla öğretme, her adımdan sonra öğrencilere alıştırmaya yaptırma, ilk alıştırmada öğrencileri yönlendirme ve bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı alıştırmalar yapmasını güvence altına alma bulunmaktadır. Bu öğretim türünü kullanan ve değerlendiren kişiler onu çeşitli biçimlerde betimlemişlerdir. Bu öğretime kimi zaman sistematik öğretim, doğrudan öğretim veya etkin öğretim adları verilmiştir (Schug, Tarver ve Western, 2001). Doğrudan öğretim, küçük öğrenme birimleri etrafında iyi geliştirilmiş ve planlanmış dersleri, net tanımlanmış ve öngörölmüş öğretim hedeflerini vurgulayan bir öğretim modelidir (Carnine, Silbert, ve Kameenui, 2004).

Doğrudan öğretim yöntemi, sosyal beceri öğretiminde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, davranışçı yaklaşımın öğeleri dikkate alınarak aşağıdaki aşamalar izlenir (Sargent, 1991):

- a. Gereksinim oluşturma,
- b. Beceri basamaklarının oluşturulması
- c. Model olma
- d. Rol oynama
- e. Alıştırma yapma (Prova yapma)
- f. Genelleme ve transfer

Sucuoğlu ve Çifci (2001) ise bu yöntemde; (a) sosyal beceri öğretimi programında yer alacak becerilerin belirlenmesi, (b) gereksinim olan öncelikli becerilerin belirlenmesi, (c) öğretim özelliklerinin belirlenmesi, (d) yapılacak öğretimin belirlenmesi (bireysel ya da grup öğretimi), (e) öğrenci için öncelikli becerinin öğretilmesi basamaklarının izlenerek sosyal beceri öğretiminin gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir.

Bu yöntemde, öğrencinin hedef beceriyi fark etmesini sağlamak ve beceriyi ona tanıtmak önemli bir adımdır. Gerçekten gereksinim duyulduğuna karar verildikten sonra, becerinin analizi yapılır. Sonra becerinin öğretiminde öğretmen öğrenciye model olur, prova yapılır ve beceriyi pekiştiren alıştırmalarla tekrarlar gerçekleştirilir. Daha sonra öğrencinin performansına göre kendi kendini değerlendirme ya da öğretmenin değerlendirmesi yapılarak öğretim sona erdirilir (Sargent, 1991; Çifci, 2001; Smith-Myles ve Simpson, 2001; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Westwood, 1997). Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programlarının hem beceri hem de performans eksikliği olan zihinsel yetersizlik gösteren bireylere sosyal beceri kazandırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Sargent, 1991).

1.8.2. Sosyal Pekiştirme

Sosyal durumlarda, davranış sonrasında doğal olarak oluşan olaylar da belli becerileri pekiştirmeye hizmet eder. Normal gelişim gösteren çocuklar uygun sosyal becerileri, pekiştireçlerin yer aldığı ortamlarda doğal biçimde öğrenirler. Ancak yetersizlik gösteren çocuklarda istendik davranışlar her zaman kazanılamaz (Gresham, 1981). Sosyal pekiştirme, sosyal beceri öğretim programları için oldukça yararlıdır. Sosyal pekiştirme, özel araç gereçler kullanmayı gerektirmez, çok az zaman ve çaba gerektirir, ipuçları ve geri bildirim ifadeleriyle birlikte de kullanılabilir. Sosyal pekiştirme çoğu eğitim ortamında ve sosyal etkileşim ortamlarında doğal olarak vardır. Fakat,

öğrencinin hedeflenen sosyal beceriyi sergileme olasılığını arttırmayan bir sosyal etkileşim sosyal pekiştirme değildir. Bireyin sosyal olarak pekiştirilen davranışları ve olumlu davranışları ortamdaki diğer kişiler tarafından da model alınır (Schloss ve Smith, 1994).

Sosyal becerilerin kazandırılması için pekiştirilmesi gerekir (Strain, 1985). Sosyal beceri öğretiminde sosyal pekiştirmenin etkililiğini arttırmak için aşağıda belirtilen noktalara dikkat etmek gerekir;

1. Sosyal pekiştirme sağlayacak davranışları amaçla ilişkilendirmek ve bunu önceden öğrenciyle tartışmak,
2. Sosyal pekiştirme ifadelerini kişiselleştirmek için bireylerin isimlerini kullanmak,
3. Kişiler arası etkileşimin sosyal pekiştirme özelliği sağlayıp sağlamadığını değerlendirmek, davranışta bir ilerleme sağlanamıyorsa daha etkili pekiştireç belirlemek,
4. Öğrencinin olumlu sosyal etkileşimini gözleyen akranları, anne babaları, öğretmenleri ve diğer bireyleri öğrenciyi sosyal pekiştirmek için teşvik etmek,
5. Sosyal beceri öğretim programının başında sosyal pekiştirmeyi fazla miktarda kullanmak, daha sonra yavaş yavaş silikleştirmektir.

Yetişkin ve/veya akran tarafından sosyal kabul, dikkat ya da ödüllerin verilmesi uygun sosyal becerilerin edinilmesinde ve genellenmesinde önemlidir. Ayrıca sosyal pekiştirme kişilerarası etkileşimi artırdığı için de avantajlıdır (Cartledge ve Milburn, 1986; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Schloss ve Smith, 1994; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2001; Zirpoli ve Melloy, 1997). Ancak seçilen pekiştireçler kişinin yaşına, cinsiyetine ve ilgisine dayalı olarak değişiklik göstermelidir (Vaughn ve diğ., 2003).

1.8.3. Geri Bildirim

Geri bildirim, hedeflenen sosyal becerinin gelişimini ve ileride de sergilenebilmesini arttırmak amacıyla kişiye değerlendirici bilgi verilme sürecidir. Kişi istenen sosyal beceriyi doğru bir şekilde gerçekleştirdiğinde ödüllendirilerek, yanlış olarak

gerçekleştirdiğinde ise hata düzeltmeleri yapılarak geri bildirim verilebilir. Geri bildirim; açık ve nesnel, oluşan duruma özgü, hedeflere dayalı, tutarlı olmalıdır. Olumlu geri bildirim ve düzeltici geri bildirim iyi dengelenmeli ve öğretmenler kadar akranlar tarafından da geri bildirim sunulmalıdır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken nokta, geri bildirim davranış veya olayın hemen ardından verilmesi ve benzer davranışlara verilen geri bildirimlerin de benzer olmasıdır. Öğrencinin davranışı ile geri bildirim arasında fazla zaman olursa, verilen geri bildirim etkili olmayabilir ve çelişkiler yaratabilir (Cartledge ve Milburn, 1986; Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002; Schloss ve Smith, 1994; Westwood, 1997). Örneğin, öğrenci yanındaki arkadaşından silgisini isterken, “silgini alabilir miyim? gibi olumlu bir şekilde davrandığında, öğrenciye, “aferin, arkadaşından silgisini isterken alabilir miyim dedin. Bu çok güzel bir isteme biçimi” gibi bir geri bildirim, öğrencinin bir şey isteme becerisini uygun olarak yapmasını sağlar ve bu davranışın uygun olduğunu bu geribildirim açıkça betimlemektedir.

1.8.4. İpucu Verme

Wolery, Bailey ve Sugai (1988) ipucunu, bireyin tepkide bulunmasından önce uygulamacı tarafından bireyin doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak üzere sunulan uygulamacı yardımı olarak tanımlamışlardır. İpuçları doğal ipuçları ya da yapılandırılmış ipuçları olarak ikiye ayrılır ve her iki tür ipucu da sosyal beceri öğretiminde kullanılır (Schloss ve Smith, 1994). Doğal ipuçları çevrenin bir parçası olarak gerçekleşir. Örneğin, bir insanın sorusu başka bir insanın cevabı için doğal ipucudur. Öğrencilerin doğal ipuçlarına tepki vermeleri sosyal beceri öğretimini daha işlevsel ortamlara genelleyebilecekleri garantisini verir. Hedeflenen sosyal becerilerin genellenebilmesi için doğal ipuçlarının kullanılması ve kullanılan doğal ipuçlarının da beceri ile ilişkisinin kurulabilmesine hizmet edecek özellikte olması önerilmektedir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Schloss ve Smith, 1994; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2001; Vaughn ve diğ., 2003). Örneğin, öğrenciye “uygun şekilde vedalaşma” becerisini öğretirken, “bir arkadaşının yanından ya da uzun süre kalınan bir yerden ayrılırken, arkadaşına ya da o ortamda bulunan kişilere ne diyorduk? şeklinde sorduktan sonra “hoşça kal” diyerek öğrenciye ipucu sunulur ve doğru tepki verme şansı arttırabilir. Becerilerin edinilmesi aşamasında yapılandırılmış ipuçlarına gerek duyulur.

Yapılandırılmış ipuçlarının öğrencinin öğretimsel gereksinimleriyle iyi biçimde eşlenmiş olması önemlidir. Snell ve Brown (2000) öğretim sırasında öğrencinin uygulamacıya bağımlılığını arttırabildiği için yapılandırılmış ipuçlarının mümkün olduğunca çabuk biçimde silikleştirilmesini ya da becerinin doğal ipuçları ile gerçekleşmesini sağlamayı önerirler.

1.8.5. Fırsat Öğretimi

Fırsat öğretimi, yapılandırılmamış oyun ortamlarında, çocuğun başlattığı girişimlerle ve davranışla işlevsel olarak ilişkili pekiştirmelerle yürütülür. Bu yöntemi oluşturan öğeler şunlardır: (a) hedef davranışın belirlenmesi, (b) önkoşul davranışların belirlenmesi, (c) öğretim ortamı ve araçların belirlenmesi, (d) denemelere yer verilmesi ve (e) öğretime ilişkin yeni kararların alınması. Her bir öge aşamalı olarak izlenerek öğretim süreci gerçekleştirilir (Kırcaali-İftar, 2003). Fırsat öğretiminde, çocuk ve yetişkin arasındaki karşılıklı etkileşim üzerine odaklanılır. Bu öğretimde, etkileşimin çocuk tarafından başlatılması beklenir ve çocuğun beklenen beceri ve davranışları başlatması ve yapması için fırsatlar yaratılır. Etkileşim süresince izlenen basamaklar şunlardır: (a) çocuğu izleme ve dinleme, (b) çocuğun ilgilendiği nesne ya da olay hakkında konuşma, (c) çocuğa tepki şansı vermek için bekleme, (d) ipuçları vererek destekleme ve (e) davranışı onaylama (Vuran, 2007). Fırsat öğretiminde, kişinin istenen sosyal beceriyi yapılandırılmış bireysel ya da grup etkinliklerinden diğer doğal ortamlara transfer edebilmesi amaçlanmaktadır (Brown, McEvoy ve Bishop, 1991; Elksnin ve Elksnin, 2000; Westwood, 1997).

1.8.6. Şekil Verme

Beklenen bir sosyal davranışa yakın olarak kabul edilen bir davranışın pekiştirilmesi ve aşamalı bir şekilde bir sonraki davranışın en yakın ve istenen sosyal davranışa doğru pekiştirilmesidir. Bu süreçte, becerinin en az yaklaşık olanı gerçekleştiğinde ipucu sunulur ve bu davranış hemen pekiştirilir. Bu yaklaşık davranış sürekli ve tutarlı olarak gerçekleşmeye başladığında hiyerarşideki sıraya göre ipucu sunulur ve bu davranış pekiştirilir. Şekil vermede önemli olan bir önceki davranış için sunulan ipucu ve pekiştireçlerin o davranıştan geri çekilmesidir. Bu süreç hedeflenen davranışa

ulaşılıncaya kadar devam eder (Elksnin ve Elksnin, 1998; Schloss ve Smith, 1994; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2001).

1.8.7. Model Olma

Kişiye öğretilmesi hedeflenen sosyal becerinin, bir başkası tarafından uygun durumlarda ve doğru bir şekilde sergilenmesi sırasında, gözlenmesine fırsat vererek o sosyal becerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Seçilen model açık, motive edici ve kişinin yaşına/cinsiyetine uygun olmalıdır. Model; doğal ortamlarda her zaman karşılaşılabileceği gerçek modeller (anne, baba, kardeş, akran vb.) olabileceği gibi, kitap, televizyon, kukla, video gösterimlerindeki kahramanlar gibi sembolik modeller de olabilir. Bu yöntem, liderlik, rol oynama ve geri bildirim sunma gibi diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında sosyal beceri öğretiminde daha etkili olabilmektedir (Cartledge ve Milburn, 1986; Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002; Çifci, 2001; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Schloss ve Smith, 1994; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2001; Vaughn ve diğ., 2003; Westwood, 1997; Zirpoli ve Melloy, 1997).

1.8.8. Davranışsal Prova

Davranışsal prova ya da diğer bir deyişle rol oynama yöntemi; model olma, ipucu sunma, şekil verme, geri bildirim ve sosyal pekiştirme yöntemlerini içerir. İstenen sosyal davranışın doğal ortamlarda kullanılmadan önce yapılandırılmış ortamda modeller yardımıyla kişinin bu davranışı sürekli olarak prova etmesidir. Davranışsal prova yönteminde öğrenci rol alır ve ona karşısındaki yetişkin ya da akran tarafından ipucu ve sosyal pekiştireç sunulur. Bu yöntemde bir başkası tarafından rehberlik edilmesi ve yapılan davranışların anında değerlendirilmesi istenen davranışın daha etkili ve daha kolay öğrenilmesini sağlamaktadır (Cartledge ve Milburn, 1986; Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002; Çifci, 2001; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Schloss ve Smith, 1994; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2001; Vaughn ve diğ., 2003; Westwood, 1997).

1.8.9. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Ün Açıkgöz, 2000). Bu yöntem daha çok sosyal beceride akıcılık yetersizliğinin azaltılmasında etkili olmaktadır. İşbirlikli öğrenmede, öğrencilerin grupla birlikte çalışma becerilerinin kazanımını ve sınıf materyallerinin anlamlı bir şekilde kullanımını en üst düzeye yükseltmek amaçlanır (Strom ve Strom, 1996). İşbirlikli öğrenme, akademik başarının ilerlemesinde, olumlu akran etkileşimlerinin artmasında ve sosyal davranışların ilerlemesinde etkili bir yöntemdir (Avcıoğlu, 2001; Cartledge ve Milburn, 1986; Ciechalski ve Shmidt, 1995; Cullinan, Sabornie ve Crossland, 1992; Johnson ve Johnson, 1990; Mastropieri ve Scruggs, 2004; McArthur, 2002; Prater, Bruhl ve Serna, 1998; Quinn ve Jannasch-Pennell, 1995; Rutherford, Robert, Mathur, ve Quinn, 1998; Strom ve Strom, 1996). Öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinliklerine birbirine saygılı bir şekilde katılabilmeleri için sosyal becerilere gereksinimleri olabilir. Bu yöntemde birçok etkinlik sosyal bağlamda, ortak bir amaç doğrultusunda ve bütün öğrencilerin birbiriyle etkileşmesiyle gerçekleştirildiği için öğrencilerin sosyal becerileri edinmesi ve/veya geliştirmesi ve bu becerileri genelledebilmeleri çok daha kolay olur (Cartledge ve Milburn, 1986; Johnson ve Johnson, 1990; McArthur, 2002; Quinn ve Jannasch-Pennell, 1995; Rutherford, Mathur ve Quinn, 1998; Vuran, baskıda; Westwood, 1997). Özellikle eğitimciler, eğitim ortamlarında öğrenciler için gerekli olan sosyal becerileri kazandırabilmek için öğrencilerle mümkün olduğu kadar grup etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğine inanırlar. Bu düşünce doğrultusunda işbirlikli öğrenme, öğretmenler arasında dersleri düzenleme yollarından biri olarak popülerliğini korumaktadır (Strom ve Strom, 1996).

1.8.10. Akran Aracılı Öğretim

Akranların gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitim-öğretim süreçlerine çeşitli şekillerde dahil edilmeleri sürecine akran aracılı öğretim adı verilmektedir. Genel olarak alanyazında akran merkezli uygulamalar; akran modelliği, akran başlatmalı öğretim, akran kaydetmeli öğretim, akran ağı oluşturma, akran öğretimi ve gruba yönelik izlerlik olarak farklılaşmaktadır (Yıldırım, 2002). Akran aracılı yöntem ile gerçekleştirilen

uygulamalar sonucunda; özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşim, oyun, sosyal beceri, sosyal katılım, dil, sosyal yeterlik alanlarında olumlu gelişmeler görülmektedir (Cullinan, Sabornie ve Crossland, 1992; Heyne, 1993; Kamps ve Ellis, 1995; Mastropieri ve Scruggs, 2004). Son yıllarda akranlarla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, öğrencilerin hem akademik becerilerinin hem de sosyal ilişkiler ve kişilerarası etkileşim becerilerinin gelişiminde akran aracılığıyla öğretimin etkili olduğunu göstermektedir (Maheady, Harper ve Mallette, 2001; Prater, Serna ve Nakamura, 1999; Quinn ve Jannasch-Pennell, 1995; Utley, 2001; Yıldırım, 2002).

Akran aracılı öğretime dayalı sosyal beceri öğretimine yönelik uygulamalarda; hedeflenen becerilerin akranlarla doğal ortamlarda öğrenilmesi esas alınır, normal gelişen akranlara nasıl sosyal etkileşim başlatacakları ve yetersizliği olan akranlarını etkileşimi sürdürmeleri için nasıl cesaretlendirecekleri açıklanır. Bu yöntem, sosyal beceride edinim ve performans yetersizliğinin azaltılmasında etkili olmaktadır. Akran aracılı öğretime yetersizliği olan bireyler doğal ortamlarda öğrendikleri sosyal becerileri, farklı ortamlara da kolaylıkla genelledebilirler (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

1.8.11. Video Aracılığı İle Sunulan Uygulamalar

Sosyal beceri öğretimi için video teknolojisinden de yararlanılmaktadır. Video kayıt araçları; çoklu uyaran, tepki örneklerinin kullanımı ve genelleme için uygundur. Ayrıca sözel ve sözel olmayan davranışlar hakkında geribildirim için uygun ve kullanışlıdır. Sargent (1991) videotıyp ve filmlerin katkılarını şu şekilde açıklamıştır: (a) televizyon motivasyonu, dikkati uyarır ve kolayca hatırlamayı sağlar, (b) genel bilişsel stratejileri öğrenmeyi sağlayan tartışmalarla birleştirildiğinde görsel uyaranların sinerjik öğrenme etkisi vardır. Son yıllarda video aracılı uygulamalar, günlük rutinlerin ediniminde özellikle otistik çocukların etkinlik çizelgelerini kullanmayı edinmelerinde ve/veya sosyal öykülerle birlikte kullanılarak sosyal becerilerin öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Bernad-Ripoll, 2007; Kimball, Kinney, NeuroHealth, Taylor ve Stromer, 2004; Nikopoulos ve Keenan, 2003)

1.8.12. Sosyal Öyküler

Karşılaşılan sosyal davranışlarla ilgili problem çözme, analiz etme ve sıralama ile ayırt etme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Sosyal beceri öğretiminde hedeflenen davranışları içeren öyküler hazırlanarak öğrenciye öykünün başında ve sonunda hangi davranışların gerçekleştirildiği açıklanmaktadır. Öğretimde öykünün başında nasıl bir problem olduğu ve bu problemin çözümü için nasıl davranıldığı ve davranışların olumlu sonuçları öğrenci ile birebir tartışılmaktadır (Cartledge ve Milburn, 1986; Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002; Çifci, 2001; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Pugach, 2001; Smith, 2001; Smith-Myles ve Simpson, 2001; Westwood, 1997). Öykü seçiminde öğrencinin düzeyi, işitsel ve görsel algıları, ilgileri dikkate alınmalı hatta uygun olan durumlarda öykü seçimini öğrencinin kendisinin yapmasına izin verilmelidir (McArthur, 2002). Bu yöntem okuyucu ve öğrenci arasında iletişim gerçekleştiği için öğrencinin bilişsel, akademik, duygusal ve sosyal gelişiminin artmasına hizmet etmektedir (Cartledge ve Milburn, 1986; Crozier ve Sileo, 2005; Delano ve Snell, 2006, Gut ve Safran, 2002; Kuoch ve Mirenda, 2003; Norris ve Dattilo, 1999; Pugach, 2001; Sansosti, Powell-Smith ve Kincaid, 2004; Soenksen ve Alper, 2006; Toplis ve Hadwin, 2006; Vaughn ve diğ., 2003).

1.9. Olumlu Sosyal Etkileşim Yaratma

Alanyazında yer alan sosyal beceri öğretim yöntemlerinden biri ya da birkaçının, sosyal becerilerin doğası gereği, doğal ortam olan kaynaştırma sınıflarında ve tüm sınıfa uygulanmaları esastır. Öğretmenin sosyal beceri öğretimini, davranış öncesi ve sonuçlarını, öğrencinin akranlarını gözleyerek öğrenmesini ve birtakım bilişsel süreçlerini kullanarak gerçekleştirmesi önemlidir. Ayrıca öğretmenin sosyal beceri öğretimini, uygulaması gereken eğitim-öğretim programının bir parçası olarak gerçekleştirmesi de oldukça önemli bir konudur. Öğretmenin sınıf etkinliklerini belirli bir sıra içinde yapması, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayabileceği gibi dil edinimi, beceri ve kavram öğretimi, iletişim becerilerinin gelişmesine de fırsatlar yaratır. Aynı zamanda etkinliklerin belirli bir sıra içinde izlenerek özel gereksinimli öğrencilere öğretilmesi onların yaşamla daha kolay başa çıkmalarını sağlayabilir. Bunun aksine değişen bir etkinlik sırası öğrencilerin çelişkiye düşmelerine,

başarısızlığa ve davranış problemlerine yol açabilir (Vuran, 2007). Ortaya çıkan bu davranış problemleri öğretim zamanının önemli bir bölümünün kaybedilmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, sınıf kurallarının açık bir şekilde belirlenmesi ve öğretilmesi önemlidir. Öğrencilere uygun davranışların ne olduğu, okul ve sınıf kurallarının ne olduğu ve bu kuralların nasıl yerine getirileceğini öğretmek de çoğu zaman öğretmenlerin görevidir. Sınıfını etkili yöneten öğretmen, adeta öğretim yapar gibi aynı şekilde davranış kurallarını ve sınıf rutinlerini öğretir. Öğretim yılının başında, periyodik olarak belirlenen kural ve rutinleri gözden geçirir, sınıfın bir köşesine de bu kuralları asarak öğrenciler tarafından hatırlanmasını sağlar (Cotton, 1990).

Öğretmenin eğitim-öğretim programına yetersizlik gösteren öğrenciler ya da öğrenciler arası farklılıkları da dahil ederek, normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan bireyleri anlama ve onlara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini etkileyen stratejiler kullanması da gerekmektedir. Öğretmen olumlu sosyal etkileşim geliştirmekle ilişkili pek çok beceriyi, günlük ders planlarına bağlı olarak günlük ders rutinlerinin içinde ele alabilir ve öğrencilerine öğretebilir. Sosyal etkileşim, öğretmenin öğrencilerinden beklentilerinin tamamlayıcı bir parçasıdır. Öğrencilere sağlanan sosyal etkileşim fırsatları, onların sosyal becerileri öğrenmesine ve dolayısıyla sosyal yeterliklerinin gelişmesine yol açacaktır (Friend ve Bursuck, 2006; Lewis ve Doorlag, 2003; Salend, 2005; Sucuoğlu, 2006; Vuran, baskıda).

1.10. Olumlu Sınıf İklimi Yaratma

Olumlu sosyal etkileşimler sağlamada, öğrencilerin kendilerini değerli birer birey olarak kabul ettikleri, bir grubun içinde çalışabilen, birbirlerine karşı saygılı aynı zamanda kendilerini birbirlerinden sorumlu hisseden bireylerden oluşan bir sınıf ortamı hazırlamak önemlidir. Olumlu sosyal etkileşim sağlama, aynı zamanda sınıfta oluşabilecek davranış problemlerinin kontrol edilmesine ve öğrenciler arasında sosyal kabulün artmasına da neden olmaktadır (Vuran, baskıda). Olumlu sosyal etkileşim, olumlu sınıf iklimi kavramı ile yakından ilişkilidir. Sınıf iklimi sınıfın sosyal, psikolojik ve duygusal özelliklerinin yanı sıra ortamının fiziksel düzenine ilişkin özellikleri de içerir. Olumlu sınıf iklimini; hedefe yönelik güven ve hoşgörüyeye dayalı rahat bir öğrenme ortamı, etkili bir öğretmen-öğrenci etkileşimi ve işbirliği, etkili bir öğrenci-

öğrenci etkileşimi ve işbirliği, sınıfın fiziksel özelliklerinin eğitim ve öğrenmeye uygun olması, uygun öğretim araçlarının kullanımı, öğrencilerin öğrenmeye hazır ve motivasyonlarının yüksek olması gibi unsurlar oluşturmaktadır. Olumlu sınıf iklimi yaratmada diğer bir deyişle, öğrenciler arasında olumlu sosyal etkileşim yaratmada en önemli rolü öğretmen üstlenmektedir. Öğretmen olumlu sınıf iklimi yaratmada birtakım uygulamalar gerçekleştirebilir. Bunlar: öğrencilere isimleri ile hitap etme, öğrenci davranışlarını kontrol etmek amacıyla olumlu davranışları pekiştirme, sınıf kuralları belirleme ve uyulmasını sağlama, olumsuz davranışları değiştirmede öğrencinin kendini yönetme tekniklerini kullanmasında yardımcı olma, sınıf toplantıları düzenleme, öğrencilere sınıfa ait olma duygusunu ve sorumluluğunu kazandırarak öğrenen bir topluluk oluşturma, öğrencilere farklı kültür, cinsiyet ya da yeterliliğe sahip bireylerle bir arada bulunmayı ve onları kabul etmeyi kazandırma amaçlı uygulamalardır (Carpenter ve McKee-Higgins, 1996; Ghaith, 2003, Howes, 2000; Lamar-Dukes ve Dukes, 2005; Sprott, 2004; Voltz, Brazil ve Ford, 2001; Vuran, baskıda). Bu uygulamalar, arkadaşlık döngüsü, işbirliğine dayalı öğretim, akran desteği ve akran uyarlamalı sosyal beceri öğretim programları, olumlu modelleri kullanma, geri bildirim, pekiştirme, fırsat öğretimi gibi yöntemlerle gerçekleştirilebilir (Cullinan, Sabornie ve Crossland, 1992; Friend ve Bursuck, 2006; Kargın, 2006; Salend, 2005; Vuran, baskıda).

Sosyal becerilerin öğretiminde, yukarıda sözü edilen olumlu sınıf iklimi yaratmak kadar, uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak vereceğinden emin olunan yöntemin seçilmesi çok önemlidir (Avcıoğlu, 2001; Lamar-Dukes ve Dukes, 2005; Sugai ve Lewis, 1996; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Ancak, hangi sosyal beceri öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın; öğretimin gerçekleştirileceği grubun özelliği (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002; Sugai ve Lewis, 1996) ve büyüklüğü, öğretimi gerçekleştirecek uygulamacılar, öğretimin gerçekleştirileceği fiziksel ortamın düzenlenmesi, öğretimde kullanılacak materyaller, grubun düzenlenmesi, öğretim oturumlarının içerikleri ve öğretim sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesi (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002; Zirpoli ve Melloy, 1997) gibi bir takım özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir.

Genel eğitim sınıflarında öğrencilere sosyal becerilerini doğal ortamlarda da sergileyebilmelerinde önemli olan sosyal yeterliklerini geliştirebilmeleri için fırsatlar yaratılabilir. Sosyal beceriler, doğal ortamlarda öğretilmiyorsa fiziksel ortam mümkün olduğunca doğal ortama benzetilmelidir. Özetle, sosyal beceri öğretimi okulların eğitim programlarının bir parçası olmalıdır. Bu becerilerin kullanımlarını arttırmak için diğer becerilere temel olabilecek, öğrencinin gereksinimini karşılayacak, öğrencinin yaşına ve gelişim düzeyine uygun ve toplum hayatında önemli olan diğer bir deyişle, işlevsel olan sosyal becerilerin öğretimi amaçlanmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte olduğu kaynaştırma ortamlarında etkili ve olumlu yönde etkileşim kurabilmeleri, sosyal becerilerinin ve yeterliklerinin gelişmesine bağlıdır. Bu nedenle sözü edilen sosyal beceri eğitim yöntemlerinin kullanıldığı programların hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

1.11. Sosyal Beceri Öğretim Programları

ABD’de öğretmenlerin öğrencilerine yönelik sosyal beceri öğretimine gereksinim duyduklarında kolaylıkla satın alabilecekleri önceden hazırlanmış sosyal beceri öğretimi paket programları bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak, “Think Aloud” (Wehmeyer, 2002) programı ilköğretim öğrencilerine yönelik sosyal becerilerin öğretiminde kullanılabilen bir problem çözme beceri eğitim programıdır. Bu programda öğrencilerin karşılaşacakları problem durumlarında nasıl davranacaklarını kapsayan, “Problem nedir?”, “Ne yapmalıyım?”, “Planım nedir?”, “Planımı izleyebiliyorum mu?” gibi soru setleri ve bunlara çözüm önerileri bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin yapılandırılmış ortamlarda bu aşamaları kullanmalarına fırsatlar verebilir ve öğrencilerin sosyal becerilerini gözleyebilirler. Yine ilköğretim öğrencilerine ve ergenlere yönelik olarak “Skill-streaming the Elementary School Child” (McGinnis ve Goldstein, 1997) ve Skill-streaming the Adolescent” (Seferian, 1999) isimli programlar bulunmaktadır. Bu programlarda bireylerin yaşına ve gelişim düzeylerine göre 50 ve 60 (ilköğretim düzeyinde) farklı sosyal becerinin öğretiminde kullanılan model olma, rol oynama ve geri bildirim yöntemlerini içeren ders planları bulunmaktadır. Öğretmenler bu programdan öğrencilerin gereksinimlerine göre becerileri ve kullanılacak yöntemleri seçebilirler. Bu programlar sadece öğretmenlere değil aynı zamanda okul rehberlerine,

sosyal çalışma uzmanlarına çalıştıkları gruplara sosyal beceri öğretimi konusunda yardımcı olabilir.

Türkiye’de yukarıda örnek olarak verilen yurtdışındaki kaynaklara benzer sosyal becerilerin değerlendirilmesi ya da sosyal becerilerin öğretimi konusunda sosyal beceri öğretim programları bulunmamaktadır. Buna rağmen, Türkiye’de sosyal becerilerin öğretimine ilişkin yapılan birkaç araştırmanın ürünü olan yayımların (Çifci ve Sucuoğlu, 2001 “Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?”; Avcıoğlu, 2005 “Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi”) sosyal beceri öğretim programlarının geliştirilmesinde bir başlangıç olduğu söylenebilir. Sosyal beceri öğretimi hedefleyen bu programlar incelendiğinde, bu programlarda sosyal beceri edinimini sağlamak, sosyal beceri performansını arttırmak, problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak ve sosyal becerilerin genelleme ve kalıcılığını sağlamak olmak üzere dört ana amaçtan söz etmek mümkündür. Sosyal beceri öğretimi genellikle önemli ve işlevsel olan sosyal beceriyi seçmeyi ve önceliğine göre sıralamayı, öğretimi yapılacak beceriyi açıklamayı veya model olmayı, öğretmenin rehberliğinde beceriyi yapması için öğrenciye fırsat vermeyi, uygulama sırasında dönüt ve pekiştirici sağlamayı, becerinin kullanılması için gerekli olan çeşitli sosyal durumları belirlemeyi gerektirir (Vuran, baskıda).

McGlynn ve Rutherford (2001), etkili sosyal beceri öğretimi için istenen sosyal becerilerin edinilmesinde model olma, akran aracılı öğretim ve olumlu pekiştirme gibi birleştirilmiş öğretim yöntemlerinin kullanılmasını, öğretimin ev, okul gibi doğal ortamlarda gerçekleştirilmesini, öğretimin, varolan öğretim uygulamalarına göre, daha sık ve daha yoğun bir şekilde yapılmasını ve öğretime erken yaşlarda başlanmasını önermektedirler. Sosyal beceri öğretiminin etkili olabilmesi var olan ya da gereksinimlere göre oluşturulacak sosyal beceri programlarıyla ilişkilidir.

1.12. İlgili Araştırmalar

Alanyazında yetersizlik gösteren öğrencilerin sahip olması gereken sosyal beceriler, sosyal kabul ve sosyal beceri öğretimine yönelik nicel ve nitel araştırmalar bulunmaktadır. Nicel araştırmaların betimsel ve uygulamalı, nitel araştırmaların da görüş, uygulamalı vaka ve eylem araştırması olarak desenlendiği görülmektedir.

1.12.1. Nicel Araştırmalar

Alanyazında yetersizlik gösteren öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal ilişki ağları ve sosyal problemleri konusunda, özel sınıflarda ya da kaynaştırma sınıflarında çalışan, öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla anket tekniğinin kullanıldığı betimsel araştırmalar yürütülmüştür (Arceneaux-Rheams ve Bain, 2005; Lane, Givner ve Pierson, 2004; Lane, Pierson ve Givner 2004; Meier, Diperna ve Oster, 2006). Araştırma bulguları incelendiğinde, genel olarak öğretmenler ilköğretim dönemindeki öğrencilerde kendini yönetme ve işbirliği becerilerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu sınıflarında başarı sağlamak için önemli olan yedi sosyal beceriden söz etmişlerdir. Bu beceriler yönergeleri izleme, öğretime dikkatini verme, akranlarına ve yetişkinlere karşı kızgınlık duygusuyla başa çıkma, farklılıkları olan kişileri kabul etme, olumsuz durumlarla başa çıkma ve boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma becerileridir. Öğretmenler özel eğitime yönelik destek hizmetlerin verilmesini, okul psikologu ve/veya ilgili uzmanlar tarafından kendilerine danışmanlık yapılmasını bir diğer deyişle işbirliğine dayalı öğretimi ve sosyal beceri öğretiminin erken dönemde başlaması gerekliliğini özellikle önermişlerdir.

Alanda çalışan öğretmenlerin ya da uzmanların kullandığı, sosyal beceri öğretimi için önceden hazırlanmış programların yanı sıra farklı sosyal beceri öğretim programlarının ya da sosyal beceri öğretiminde farklı yöntemlerin etkilerini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir grubu sosyal beceri öğretimini değerlendirmede bağımlı değişken olarak sosyal kabulü kullanmışlardır.

Sosyal kabulün değerlendirildiği bir grup araştırmada öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini artırmayı hedefleyen akran aracılı öğretim, işbirliğine dayalı öğrenme, oyunla öğretim ve davranışsal prova gibi tekniklerin kullanıldığı sosyal beceri öğretim programları yürütülerek özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinde bir gelişme olup olmadığı değerlendirilmiştir (Ballard, Corman, Gottlieb ve Kaufman, 1977; Custer ve Osguthorpe, 1983; Jenkins, Odom ve Speltz'in (1989). Bu araştırmalardan birinde Ballard, Corman, Gottlieb ve Kaufman (1977), öğrencilerin sosyal kabullerini geliştirmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanarak öğrencilere slayt planlama, hazırlama ve sunma becerilerini öğretmişlerdir. Araştırmaya 8-11 yaşlarında 37 öğrenci

katılmıştır. Öğrencilerin 25'i deney grubunda, 12'si kontrol grubunda yer almıştır. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında öğrencilerin sosyal kabulleri sosyometrik testlerle değerlendirilmiştir. Uygulama iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, haftada beş gün, 45'er dakika olmak üzere üç haftalık bir sürede öğrenciler çoklu medya projelerinin planlanmasını ve hazırlanmasını gerçekleştirmişlerdir. Sonrasında sınıflarını hazırlamaları ve sunmaları için iki haftalık bir ara verilmiştir. İkinci aşamada, farklı grup üyeleriyle yeni grup etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu aşama üç hafta sürmüştür. Öğrencilere projelerini planlanmaları ve üretmeleri için 12 gün, hazırladıkları projelerini sunmaları için de üç gün verilmiştir. Elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinde bir gelişme olduğunu ancak, sosyal retlerinde bir azalma olmadığını göstermiştir.

Custer ve Osguthorpe (1983) araştırmalarında, 15 hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrenciye ve 15 normal gelişim gösteren öğrenciye akran öğretimi kullanarak alfabe, sayı, sohbet ve şarkı söyleme becerilerini öğretmişlerdir. Öğretim öncesinde öğrenciler öğle yemeği aralarında yaklaşık 45 dakika gözlenmişlerdir. Normal gelişim gösteren akranlar, özel gereksinimli akranlarına haftada dört gün olmak üzere toplam 15 gün öğretim yapmışlardır. Öğretimden sekiz hafta sonra öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin % 5'den % 46'ya yükseldiği, akranların % 96'sının da özel gereksinimli öğrencilerle arkadaşlık yapmaktan hoşlandıkları belirtilmiştir.

Jenkins, Odom ve Speltz'in (1989) kaynaştırma ve ayrı sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşimlerini eğitim ortamlarının ve oyun faktörlerinin nasıl etkilediğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya dört kaynaştırma sınıfından sekizi özel gereksinimli, dördü normal gelişim gösteren öğrenci olmak üzere 12 öğrenci ve iki özel sınıftan ise 12 özel gereksinimli öğrenci katılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında sosyometrik teknikler ve gözlemler kullanılmıştır. Sosyal etkileşim uygulamaları, kaynaştırma ortamlarına yönelik okulöncesi oyun grupları ve doğrudan sosyal beceri öğretim programları uygulamalarından oluşmaktadır. Uygulamalar, kaynaştırma ve özel sınıf içinde ve normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrenciler en az dört kişilik gruplara ayrılarak yürütülmüştür. 35 yapılandırılmış oyun her gün aynı rutinlerle akran başlatmalı ve yetişkin yönlendirmeli tekniklerle birleştirilerek öğretilmiştir. Her sınıfta öğretmen öncelikle oyunları tanıtmış

ve oynamak istedikleri oyunu seçmelerini istemiştir. Uygun oyun davranışlarına öğretmen/akran model olmuştur. Öğretmen gereken durumlarda etkileşimi sağlayıcı ipuçları vermiştir. Etkileşimli oyun oturumlarından gözlemsel veriler toplanmıştır. Haftalık olarak öğretmenlere bir önceki uygulamaların geri bildirimlerini vermek amacıyla konferanslar verilmiştir. Araştırma bulgularında, kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin, özel sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerden daha fazla akranları tarafından kabul edildikleri dolayısıyla da akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşimde buldukları belirtilmektedir.

1970'li ve 1980'li yıllarda sosyal kabulün arttırılmasına yönelik yapılan araştırmalarda çoğunlukla sosyometrik teknikler kullanılmış ve öğrencilerin sosyal kabullerinde artış olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde, daha çok akran aracılı ve doğrudan öğretim tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmaların önerilerinde, kaynaştırma ortamlarında ve kullanılan bu tekniklerin dışında ya da bu tekniklerle birleştirilebilen diğer sosyal beceri öğretim yöntemlerinden oluşan sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerektiğine ilişkin öneriler bulunmaktadır.

Alanyazında kaynaştırma uygulaması yapan okul öncesi ve ilköğretim okullarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri edinmeleri ya da geliştirmeleri amacıyla sosyal beceri öğretim programlarının etkililiğini becerilerin edinim, akıcılık, kalıcılık ve genelleme düzeylerinde öğrenilmesini ölçüt olarak inceleyen uygulamalı araştırmalar da bulunmaktadır (Arceneaux-Rheams ve Bain, 2005; Barton-Arwood, Morrow, Lane ve Jolivette, 2005; Bernard-Ripoll, 2007; Choi ve Heckenlaible-Gotto, 1998; Ciechalski ve Schmidt, 1995; Çifci, 2001; Farmer, Van Acker, Pearl ve Rodkin, 1999; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Gronna, Serna, Kennedy ve Prater, 1999; Gut, 2000; Hancock ve Kaiser, 2002; Kamps ve Ellis, 1995; Kamps, Royer, Dugan, Kravits, Gonzalez-Lopez, Garcia, Carnazzo, Morrison ve Garrison-Kane, 2002; Kimball, Kinney, NeuroHealth, Taylor ve Stromer, 2004; Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001; Kuttler, Smith-Myles ve Carlson, 1998; Lane, Givner ve Pierson, 2004; Lane, Pierson ve Givner, 2004; Lo, 2003; Mehaffey ve Sandberg, 1992; Meier, Diperna ve Oster, 2006; Montague ve Bergeron, 1997; Nikopoulos ve Keenan, 2003; Pearl, Farmer, Acker, Rodkin, Bost, Coe ve Henley, 1998; Peterson, Young, West ve Peterson, 1999; Peterson, Young, Salzberg, West ve Hill, 2006; Prater, Bruhl ve Serna, 1998;

Rutherford, Robert, Mathur, ve Quinn, 1998; Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006; Vaughn, Elbaum ve Boardman, 2001).

Sosyal becerilerin öğretimine ilişkin yukarıda belirtilen uygulamalı araştırmaların çoğu tek-denekli araştırmalardır. Bu araştırmalarda, iletişimi başlatma ve sürdürme, sohbet etmeye yönelik soru sorma, başkalarına ve kendine yönelik övgü ifadeleri kullanma, özür dileme, grupla birlikte çalışma, alay edilmeye başa çıkma, etkinliği sürdürme, kendini izleme, kendini yönetme, selamlaşma, bekleme, uygun bir şekilde ortam değiştirme, kızgınlıkla başa çıkma gibi sosyal davranışların öğretimi hedeflenmektedir. Bu araştırmalarda model olma, davranışsal prova, geri bildirim ve pekiştirme (Lo, 2003, Peterson, Young, West ve Peterson, 1999; Peterson, Young, Salzberg, West ve Hill, 2006; Rutherford, Mathur ve Quinn, 1998), işbirliğine dayalı öğretim (Rutherford, Robert, Mathur, ve Quinn, 1998), bilişsel yaklaşıma dayalı sosyal öyküler (Çıfci, 2001; Kuttler, Smith-Myles ve Carlson, 1998; Moudry-Quilty, 2007; Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006; Swaggart ve Gagnon, 1995), video aracılığıyla öğretim (Nikopoulos ve Keenan, 2003), video aracılığıyla sosyal öyküler (Bernard-Ripoll, 2007), video aracılığıyla etkinlik şemalarının kullanımı (Kimball, Kinney, NeuroHealth, Taylor ve Stromer, 2004), fırsat öğretimi (Hancock ve Kaiser, 2002), senaryoların canlandırılması (Gronna, Serna, Kennedy ve Prater, 1999) gibi bağımsız değişkenlerin kullanıldığı ve bunların hedeflenen sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmaların bir bölümü aşağıda özetlenmiştir.

Rutherford, Robert, Mathur, ve Quinn, (1998) doğrudan öğretim ve işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin bir arada kullanıldığı sosyal beceri öğretiminin sosyal iletişim becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 12-17 olan 14 kız öğrenci katılmıştır. 14 öğrenciden beşi özel gereksinimli olan öğrenciler 4'lü ve 5'li gruplara ayrılmışlardır. Hedeflenen sosyal iletişim becerileri, sohbete yönelik soru sorma, başkaları ile ilgili olumlu yorum yapma, kendini olumlu ifadelerle anlatma becerileridir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Öğretim ve gözlem oturumları okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. İşbirliğine dayalı öğretimde her grup bir masada toplanmıştır. Sosyal iletişime yönelik doğrudan gözlemler gruplara ilişkin tek tek yapılmıştır. 3-4 haftalık bir sosyal iletişim öğretim programı uygulanmıştır. 12 saatlik bir süreyi

kapsayan doğrudan öğretim ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Doğrudan öğretim becerinin önemini açıklama, tanımlama, model olma, davranışsal prova yapma, sosyal pekiştirme ve ipuçlarının kullanıldığı kendi kendine öğretim öğelerinden oluşmuştur. İşbirliğine dayalı öğretimde, öğrenci hem bireysel hem de grup üyesi olarak ekip performansından sorumlu olmuştur. Gruba bir problem durum sorulmuş ve öğrencilerden 10 dakika tartışmaları istenmiştir. Bu problem durum sırasında öğrencilerin hedef davranışları hangi sıklıkla kullandıkları kaydedilmiştir. Öğrencilerin alıştırmaya yapmaları sağlanmış ve onlara olumlu geri bildirimler verilmiştir. Araştırma bulguları, doğrudan öğretim ve işbirliğine dayalı öğretimin sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal becerilerin öğretiminde bu araştırmada kullanılan yöntemlerin ve diğer sosyal beceri öğretim yöntemlerinin doğal ortamlarda ve daha uzun süreli olarak uygulanması önerilmiştir.

Çifci (2001), bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin özür dileme, alay edilmeye başa çıkma ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleylebilmelerinde etkili olup olmadığını amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde bulunan bir mesleki eğitim merkezine devam eden dokuz zihinsel yetersizlik gösteren öğrenci katılmıştır. Gözlemler ve Sosyal Beceri Kontrol Listesi'nin öğretmenler tarafından doldurulması sonucunda belirlenen becerilerin öğretiminde öykü ve resimlerden yararlanılmıştır. Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden deneklerarası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının dokuz zihinsel yetersizlik gösteren öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada öğretim programına katılan öğrencilerin, öğrendikleri aşamaları farklı öykü ve resimlere genelleylebildikleri gözlenmiş, ancak bu becerileri kullanmaları gereken ortam ve durumlara genelleyip genelleylemedikleri araştırılmamıştır.

Lo (2003), dört farklı ilköğretim okuluna devam eden ikisi ikinci sınıf, diğer ikisi dördüncü sınıf olan ve anaokulundan beri problem davranış gösteren dört öğrencinin uyum davranışlarını arttırmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada işlevsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş uygulama planları doğrultusunda, kendini

izleme ve dikkatini yöneltme becerilerini amaçlayan bir öğretim düzenlenmiştir. Çalışma tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama deseni kullanılarak desenlenmiştir. Uyum davranışları; bir beceri üzerinde dikkatini vererek çalışma ve işi zamanında bitirme olarak tanımlanmaktadır. İşlevsel değerlendirmede; görüşmeler, ABC kayıtları, Scatter Plot, Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği, doğrudan gözlemler ve Problem Davranışlar Anketi kullanılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, yetişkin dikkatini çekmek amacıyla problem davranışların sergilendiği belirlenmiştir. Bağımsız olarak kendine verilen bir iş üzerinde çalışma becerisini içeren 20 dakikalık dört oturumda model olma ve davranışsal prova tekniklerinden oluşan sosyal beceri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Parçalı zaman aralığı kayıt sistemi kullanılarak işi zamanında bitirme becerisi gözlenmiş ve kayıt edilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, dört denekten üçünün diğer akranlarıyla karşılaştırıldığında işi bırakma becerilerinde azalma olduğu, dikkatini vererek iş üzerinde çalışma ve işi zamanında bitirme becerisinde de artma olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerden, ailelerden ve akranlardan sosyal geçerlik verisi olarak, işleve dayalı uygulamaların kabul edilebilir, esnek ve yararlı olduğuna dair olumlu tepkiler elde edilmiştir. Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde, tek-denekli araştırmaların çoğunun otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimini hedeflediği görülmektedir.

Sosyal beceri öğretimine yönelik araştırma alanyazınında, yürütülen uygulamalı araştırmaların bir bölümü de daha geniş gruplarla yapılmış ve sonuçları istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir (Choi ve Heckenlaible-Gotto, 1998; Ciechalski ve Schmidt, 1995; Dopp ve Block, 2004; Kamps ve Ellis, 1995; Kamps, Royer, Dugan, Kravits, Gonzalez-Lopez, Garcia, Carnazzo, Morrison ve Garrison-Kane, 2002; Mehaffey ve Sandberg, 1992; Pearl, Farmer, Acker, Rodkin, Bost, Coe ve Henley, 1998).

Kamps ve Ellis, (1995) kaynaştırma uygulaması olan bir okulda fırsat öğretimi, doğrudan öğretim, akran aracılı öğretim, yapılandırılmış oyun ve pekiştirme yöntemlerini içeren ve iki yıl süren bir sosyal beceri öğretim programı uygulamışlardır. Araştırmaya dört ve beş yaşındaki problem davranışları olan çocuklar katılmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri gözlenmiş ve öğretmenlerden hem yazılı hem de

sözlü görüşlerin alındığı görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya ilk yıl bir grupta 18-34 öğrenci, bir sonraki yıl oluşturulan ikinci grupta ise 11-20 öğrenci katılmıştır. Programda iki gruptan birine akran aracılı öğretim, diğer gruba da sadece eğitici oyunlar uygulanmıştır. Çocuklara yedi sosyal becerinin (oyun oynama, yönerge verme, paylaşma, yardım etme, istekte bulunma, sohbet etme ve problem çözme) öğretilmesi hedeflenmiştir. Programdaki beceriler dört-beş aylık bir süreçte öğretilmiştir. Sınıf öğretmenlerine iki saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde yazılı olarak sosyal beceri dersleri, model olma süreçleri ve bu süreçlerin öğrencilere yararları tartışılmıştır. Daha sonra öğretmenlerden 12-15 hafta, haftada üç kez beceri derslerinin öğretilmesi istenmiştir. Model olmayı içeren doğrudan öğretim dersleri yaklaşık 10 dakika, yapılandırılmış oyun oturumları ise yaklaşık 8-10 dakika sürmüştür. Program sonrasında, akran aracılı öğretim alan öğrencilere sosyal becerileri öğrenmelerinde pekiştirme, davranışsal prova, yapılandırılmış oyun tekniklerinin kullanıldığı programın etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler erken dönemlerde sosyal beceri öğretim programlarını uygulamanın ve gruplarla gerçekleştirilen sosyal beceri programlarının akran etkileşimlerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Choi ve Heckenlaible-Gotto (1998) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, iki farklı bölgedeki ilköğretim okullarından belirlenen birinci sınıf öğrencilerine uygulanan, sınıf öğretmeni ve okul psikoloğu ile işbirliğine dayalı sosyal beceri öğretim programının, ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygulanan “akran dereceleme ölçeği”nin sonuçlarını değiştirip değiştirmediğini araştırmışlardır. Araştırmaya, ilköğretim okuluna devam eden, yaşları altı ve yedi olan, 12 kız, 13 erkek öğrenci ve öğretmenleri katılmıştır. Öğrenciler uygulama ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve her birine çalışma ve oyuna dayalı sorulardan oluşan akran dereceleme ölçeği uygulanmıştır. Deney grubu yedi kız, altı erkekten; kontrol grubu ise beş kız, yedi erkekten oluşmuştur. Araştırmada sosyal beceri öğretiminin etkililiğini değerlendirmek için akran dereceleme sosyometrik teknikleri kullanılmıştır. İş ve oyuna yönelik dereceleme teknikleri 5'li likert tipi ölçeklerden oluşmuştur. Sosyal beceri öğretimi sınıf öğretmenlerine dört hafta boyunca haftada iki kez ve yaklaşık 30 dakika süren öğretim oturumlarıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere sınıflarında gerekli olan ve öğrencileri için yararlı olan dört sosyal beceri belirlenmiştir. Bu beceriler; problem çözme, kendini yönetme, olayların sonuçlarını kabul etme ve sorundan sakınmadır. Öğretmenlere bu becerilerin önemi anlatıldıktan

sonra, her bir beceri basamaklandırılarak okul psikoloğunun liderliğinde çeşitli senaryolarla davranışsal yöntemlerin kullanıldığı öğretim yöntemleriyle öğretilmiştir. Öğretim yöntemleri model olma, rol oynama, geri bildirim ve öğretimin transferinden oluşan yapılandırılmış öğretim süreçlerinden oluşmuştur. Öğretim oturumlarından sonra öğrencilere tekrar akran dereceleme ölçeği uygulanmıştır. Analizde tek-yönlü kovaryans (ANCOVA) ve *t* testi kullanılmıştır. Öğretim sonunda deney grubundaki öğrencilerinin iş etkinliklerinde dereceleri olumlu yönde artmıştır. Oyun etkinliklerinde ise daha önceden elde ettikleri derecelerde bir değişiklik olmadığı rapor edilmiştir. Bununla birlikte, işbirliğine dayalı sosyal beceri öğretim programının öğrencilere yönelik belirlenen amaçları edinmelerinde etkili olduğu ve sosyal kabullerinin de arttığı görülmüştür.

Davranışçı yaklaşıma dayalı tekniklerle işbirliğine dayalı öğrenmenin birlikte kullanıldığı Ciechalski ve Schmidt'in (1995) deneysel araştırmalarında, 22 özel gereksinimli ve 27 normal gelişim gösteren öğrencinin benlik, sosyal girişimcilik ve özgüven davranışları değerlendirilmiştir. Deney grubu 4-5 kişilik kümelerden oluşturulmuştur. Bir kümede her iki özellikteki öğrenci yer almıştır. Her kümenin ismi öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Her kümedeki üyelerin sorumlulukları belirlenerek verilen ödev ve problemleri birlikte çözmeleri istenmiştir. Okul danışmanı tarafından model olma, davranışsal prova, geri bildirim ve ödevlendirme teknikleri ile birlikte işbirlikli öğrenme stratejilerine dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırma bulgularında, özel gereksinimli öğrencilerin hedeflenen davranışları kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Tüm araştırmalar dikkate alındığında ise, çalışmaların büyük bölümünde sosyal beceri öğretimi genellikle laboratuvar ortamlarında ve öğrenciler tarafından birebir olarak yürütülmüştür. Bu çalışmalarda daha çok davranışçı yaklaşımın temel alındığı da dikkat çekmektedir.

1.12.2. Nitel Araştırmalar

Kaynaştırma ortamlarında bulunan özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen nitel araştırmalar da vardır (Calhoun, 2002; Cheney, 1998; Conroy, Boyd, Asmus ve Madera, 2007; Court ve Givon, 2003; Çolak ve Vuran, 2006; Harriott ve Martin, 2004; Heyne, 1993; Kimball, Kinney, NeuroHealth,

Taylor ve Stromer, 2004; Langerock, 2000; Lloyd, 2002; McConaughy, Kay ve Fitzgerald, 1998; Melfi-Visoky ve Dickerman-Poe, 2000; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon ve Gainer-Sirota, 2001; Park, Gonsier-Gerdin, Hoffman, Whaley ve Yount, 1998; Pavri ve Monda-Amaya, 2001; Ryan, Kay, Fitzgerald, Paquette ve Smith, 2001; Schoen ve Bullard, 2002; Schoen ve Schoen, 2003; Snell ve Janney, 2000a; Turnbull ve Ruef, 1997; Welton, Vakıl ve Carasea, 2004; Vuran ve Çolak, 2006). Nitel araştırmaların bir bölümünü durumu betimleyici görüş araştırmaları oluştururken (Çolak ve Vuran, 2006; Pavri ve Monda-Amaya, 2001; Vuran ve Çolak, 2006) bir bölümünü ise vaka çalışmaları ve eylem araştırmaları oluşturmaktadır. Aşağıda sosyal beceri öğretimine yönelik görüş araştırmaları, vaka çalışmaları ve eylem araştırmalarının bir bölümü kullanılan yöntemlerin özelliği ve bulgularının dikkat çekici olmasından dolayı örnek olarak özetlenmiştir.

Pavri ve Monda-Amaya'nın (2001) gerçekleştirdikleri araştırmada, üçüncü ve beşinci sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü gösteren kaynaştırma öğrencilerinin okuldaki sosyal desteklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 42 olan 30 sınıf öğretmeni, 30 özel eğitim öğretmeni, yaşları dokuz ile 12 arasında değişen 19'u erkek, 11'i kız olan 30 öğrenci katılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarındaki mesleki deneyim süresinin ortalaması beş, sınıf öğretmenlerinin ise yedidir. Araştırma verileri nicel ve nitel teknikler kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilere: (a) İlişki ağı envanteri (Network of Relationships Inventory), (b) Çocukların yalnızlık ve sosyal hoşnutsuzluk dereceleme ölçeği (Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Rating Scale) ve (c) Öğrenci sosyal destek hikayeleri (Student Social Support Vignettes) uygulanmıştır. Öğretmenlerle ise sosyal destek içerikli 45-60 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin % 40'ı sosyal desteği iki ya da daha fazla birey arasındaki etkileşim süreci olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin çoğu, yapılandırılmış zamanlarda bütün öğrencilere uyguladıkları sosyal destek stratejisi olarak okul kapsamlı programları uyguladıklarını, bazıları ise diğer kişilerle işbirliği ve etkileşim içinde bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılandırılmamış zamanlarda ise öğretmenler, etkileşimi cesaretlendirme stratejisini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin uygulayabilecekleri etkili programların geliştirilmesi ve bu programların sürekli izlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Çolak ve Vuran (2006) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal konularının incelendiği sınıflarda, lisans dersinin gereği olarak 12 hafta boyunca gözlem yapan Zihin Engelliler Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal konuları ve bu öğrencilere öğretilmesi gereken sosyal beceriler konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla odak gruplarla görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 33 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Elde edilen veriler tümevarım analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; kaynaştırma uygulamalarının yasalarda belirtilen şekilde yürütülemediğini, sınıf öğretmenlerine verilmesi gereken özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanmadığını ve bu nedenle çalışan sınıf ve/veya branş öğretmenlerinin kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz düşünce ya da tutum sergiledikleri katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Özel eğitim bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin sosyal becerilerin ne olduğu konusunda yeterli ve doğru bilgiye sahip olmadıkları da önemli bulgulardan biridir. Son olarak da, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sosyal beceri öğretimine yönelik çalışmalar yapmadıkları katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Vuran ve Çolak (2006), bir önceki araştırmanın devamı niteliğinde, aynı sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal konularına ve bu öğrencilere öğretilmesi gereken sosyal becerilere ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla odak grup görüşmeleri yapmışlardır. Araştırmaya Vuran tarafından (2005) gerçekleştirilen araştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarından 14'ünde çalışan 17 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin deneyim süreleri 2-20 yıl arasında değişmektedir. Bu araştırmada elde edilen en önemli bulgu, sınıf öğretmenlerinin sosyal yeterlik ve sosyal becerileri tanımlama konusunda bilgi yetersizliği olduğu, sosyal becerileri genellikle iletişim başlatma ve sürdürme becerileriyle sınırlı olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri kendilerine ya da öğrencilerine gereken özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanmadığını, kendi çabalarıyla ailelerle ya da (varsa) okul rehber öğretmeni ile görüştiklerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, üniversitenin ve bakanlığın işbirliği yaparak bilgilendirici seminerlerin yapılmasını ve kaynaştırma uygulanan ilköğretim okullarına özel eğitim öğretmenlerinin atanmasını önermişlerdir.

Görüş araştırmalarının dışında uygulamalı vaka çalışmaları da bulunmaktadır (Conroy, Boyd, Asmus ve Madera, 2007; Harriott ve Martin, 2004; Kimball, Kinney, NeuroHealth, Taylor ve Stromer, 2004; Ryan, Kay, Fitzgerald, Paquette ve Smith, 2001; Snell ve Janney, 2000a; Welton, Vakil ve Carasea, 2004). Aşağıda bu araştırmalardan birkaçı özetlenmiştir.

Snell ve Janney (2000a), anaokulu ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden 540 öğrencinin bulunduğu okul ortamlarında etnografik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada iki anaokulu ve bir birinci sınıf öğrenciye odaklanmışlardır. Araştırmaya öğrencilerin öğretmenleri, bir öğrencinin hemşiresi, öğretmen yardımcıları, fizyoterapist, iş-uğraş terapisti, konuşma terapisti ve branş öğretmenleri katılmışlardır. Öğrenciler akranlarıyla birlikte her etkinliğe katılmışlardır. 14 ay boyunca saha notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, yazılı belgeler, toplantı tutanakları ile veri toplanmıştır. Öğretmenler en büyük sorunlarının, bir öğrencinin yürüme ve yeme problemi olması, bu öğrencilerin akranlarıyla tam olarak etkileşememeleri ve bir öğrencinin iletişim güçlüğu yaşaması olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf toplantıları ve işbirlikli problem çözme modeli ile öğretmenlerin ve diğer yakın çevrenin yaşadığı sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Öğretmenler ekip yaklaşımı ile öğretimi planlama ve uygulama yöntemlerinin belirlenmesinde, okul personelinin öğretime katılmasında ve öğretmenlerin motivasyonlarının artmasında problem çözme modelinin yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Harriott ve Martin (2004), ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden Down sendromlu bir kız öğrencinin sosyal, dil ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla “sınıf toplumu” (classroom community) yaratarak etkinlikler desenlenen bir vaka çalışması yürütmüşlerdir. Öğretmen öğrenciyi gözlemiş, okul yönetimine danışarak öğrencinin ailesi ile toplantılar düzenlemiştir. Öğretmen ve öğrencinin ailesi, öğrencinin akademik beceriler kadar sosyal ve iletişim becerileri üzerinde odaklanılmasına karar vermişlerdir. Öğretmen sınıf içinde bir takım etkinlikler düzenlemiştir. Etkinlikler; sosyal beceri uygulamaları, iletişim becerileri uygulamaları ve sınıf toplumunu geliştirme çalışmalarıdır. Öğretmen öğrencinin sosyal ve iletişim becerilerini bir arada geliştirmek ve akranları ile arkadaşlık yapabilmesi için sınıfı yapılandırarak çalışmalar yapmıştır. Sınıfta küçük grup ve çok kültürlü etkinlikler düzenlemiştir. Yılsonunda öğrencinin

sınıf arkadaşları ile iletişim kurduğu, konuşmasının daha anlaşılır olduğu, sınıf ve okul dışındaki etkinliklere katıldığı belirlenmiştir.

Welton, Vakil ve Carasea (2004) ilköğretim yedinci sınıfa devam eden 13 yaşındaki otistik bir kız öğrencinin sosyal iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla eğitsel bir ekip ile işbirliğine dayalı uygulamalar yürütmüşlerdir. Öğrenci norma dayalı ve informal sınıf değerlendirmeleri, davranışsal gözlemler ve ürün değerlendirilmesi yapılarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturulmuştur. Çalışılan ekipte okul yöneticisi, genel eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, konuşma ve dil terapisti, okul psikoloğu, öğrenci ve öğrencinin ailesi bulunmuştur. Öğrenciye doğrudan öğretim, sosyal öyküler ve akran öğretimi ile sosyal becerilerin edinilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Ekip yaklaşımı ile gerçekleştirilen bu uygulamaların etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenin planlanan çalışmaları uygulamadaki yeteneği ve işbirliğini sağlamadaki yeteneği de öğrencinin başarısında önemli bir rol oynamıştır.

Conroy, Boyd, Asmus ve Madera (2007), anaokuluna devam eden dört yaşındaki gelişimsel geriliği olan bir erkek öğrencinin sosyal iletişim ve oyun becerilerini geliştirmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Öğrenciyi işlevsel değerlendirme süreçlerini kullanarak değerlendirmişlerdir. Okul yöneticisi ve öğrencinin altı öğretmeni ile grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencinin sosyal iletişim becerilerinde güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiştir. Öğrencinin akranlarıyla iletişim kurmadığı belirlenmiştir. Öğrenci sınıf içi ve sınıf dışı oyun etkinliklerinde, dört gün boyunca yaklaşık 30 dakika dokuz farklı durumda gözlenmiştir. Dokuz gözlem oturumunun sadece % 26'sında akranlarıyla iletişimi başlattığı gözlenmiştir. Akran aracılı ve sosyal öykülerin bir arada kullanıldığı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrenciyi akranlarıyla iletişimi cesaretlendiren dört sosyal öykü hazırlanmıştır. Öyküleri öğrenci okumuş, öğretmen de sosyal iletişimi sağlayıcı ipuçları vermiştir. Öğretmen "Oyun oynamak için kimi seçersin?", "Ne oynamak istersin?", "Arkadaşının seninle oyun oynamak isteyip istemediğini nasıl sorarsın?" şeklindeki ipuçlarına öğrencinin tepkisine göre ya devam etmiş ya da silikleştirmiştir. Uygulama sonrasında öğrencinin akranlarıyla olumlu iletişim başlatma becerilerinde ve olumlu davranışlarında artış olduğu belirtilmiştir. Ek

olarak, sistematik ve işlevsel değerlendirme süreçlerinin yapılacak öğretim uygulamalarının etkili olmasında önemli olduğu da vurgulanmaktadır.

McConaughy, Kay ve Fitzgerald (1998) anaokuluna devam eden duygusal bozukluk riski taşıyan birinci sınıf öğrencilerine sosyal beceri öğretimiyle birleştirilen okulla işbirliğine dayalı aile-öğretmen eylem araştırması desenlemiştir. Çalışmaya yedi farklı okula devam eden 36 öğrenci ve 13 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Aile-öğretmen eylem araştırması ekibinde; öğrencinin sınıf öğretmeni, en az bir aile, projeden bir üye yer almıştır. Ekibe gerekli zamanlarda özel eğitim öğretmeni, danışman ya da sağlık personeli de katılmıştır. Ekip her üç haftada bir saatlik toplantılarla biraraya gelmiştir. Çalışmada davranış kontrol listeleri, öğretmen yapımı formlar, doğrudan gözlem formları ve sosyal beceri dereceleme listeleri kullanılmıştır. Daha sonra yıl içinde akademik, sosyal ve davranışsal amaçlar belirlenerek evdeki ve okuldaki gerçekleşen ilerlemeler gözlenebilir şekilde listelenmiş eylem çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıf öğretmenleri okul personeli tarafından belirlenen bir sosyal beceri programını öğrencilere uygulamışlardır. Sınıf kapsamlı sosyal beceri öğretimi sekiz ay, haftada iki kez ve en az 15-20 dakika sürmüştür. Öğretmenler ve aileler arasındaki iletişim mektuplar, konferanslar yoluyla sağlanmıştır. Projenin sonunda, sosyal beceri öğretimiyle birleştirilen aile-öğretmen eylem planının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Park, Gonsier-Gerdin, Hoffman, Whaley ve Yount (1998) iş merkezinde çalışan yaşları 17 ile 21 arasında değişen ve orta derecede zihinsel yetersizlik gösteren 10 öğrencinin sosyal kaynaştırmalarını amaçlayan bir eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmaya normal gelişim gösteren işçiler, ustalar, aile üyeleri, öğretmenler, iş öğreticileri ve iş merkeziyle ilgili diğer kişiler katılmıştır. Çalışmaya katılan 10 katılımcı 28 farklı iş bölgesinde iki yıl boyunca gözlenmiştir. Gözlemler; bireyler 23 iş merkezinde yalnız ya da yardımcıyla birlikteyken, diğer beş iş merkezinde ise iki-üç kişiden oluşan grupla birlikteyken gerçekleştirilmiştir. Veriler katılımcı gözlemler, görüşmeler ve sosyal çevre ölçümleriyle toplanmıştır. İş grubu toplantıları, öğretmenlerle ya da iş öğreticileriyle toplantılar ve aileler, ustalar ve diğer ilgili kişilerle toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar sonucunda amaçlar ve bu amaçların

gerçekleşmesine yönelik stratejiler belirlenmiştir. Eylem çalışmalarından sonra işe geçiş programlarında, sosyal çevrede, yetişkinlerle anlaşma, iş öğreticilerinin becerilerinde ve beklentilerinde olumlu yönde değişiklikler olmuştur. Aynı zamanda öğrenciler mesleki becerileri ve günlük yaşam becerilerini sosyal etkileşimlerinde daha kapsamlı kullanmaya başlamışlardır.

Lloyd (2002), özel eğitim ve kaynaştırma ortamlarında çalışan personelin uygulamaya dayalı bir programla geliştirilmesi amacıyla üç yıl süren bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Çalışmaya ayrı özel eğitim okullarında, destek hizmet merkezlerinde ve kaynaştırma uygulaması olan ilkokullarda görev yapan 14 sınıf öğretmeni, uzman ve yardımcı öğretmen katılmıştır. Çalışmada programın tanıtımına ilişkin toplantılar, anket, yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek eylem çalışması olarak personel gelişim ve kaynaştırma uygulamasının gelişimi programları hazırlanmıştır. Okulda yapılan uygulamaların; kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi, okul programının değiştirilmesi, işitme özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlere destek programlarının geliştirilmesi, aktif bağımsız öğrenme modelini öğrenmek ve öğretmek için okulun yaklaşımını yeniden düzenlenmesi, aile katılımını geliştirmek için okul politikasının tanıtılması gibi konular üzerinde etkileri olmuştur.

Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde, tek denekli ve deneysel araştırmalarda sosyal becerilerde olumlu değişimler gözlemlendiği belirtilmektedir. Nitel araştırmalarda ise, sosyal becerilerin öğretime ilişkin uygulamaların bu becerilerin gelişmesine yol açmasının yanısıra sosyal becerilerin doğası gereği doğal ortamlar olan genel eğitim ortamlarında öğretilmesinin çok önemli olduğu ve bu ortamlarda çalışan öğretmenlerin sosyal beceri öğretime eğitim-öğretim programlarında öncelikle yer vermeleri gerekliliği vurgulanmaktadır.

Türkiye’de devlet ve özel özel eğitim okullarında yeterince önem verilmeyen sosyal beceri öğretimi, son yıllarda gittikçe yaygınlaşan kaynaştırma uygulamasında da göz ardı edilmektedir. Genel eğitim veren ilköğretim okulları programlarında (<http://www.meb.gov.tr>) yer alan konular incelendiğinde her dersin içeriğinde bazı sosyal becerilerin öğretiminin amaçlandığı görülmektedir. Örneğin, Hayat Bilgisi dersinde okul hayatımız, evimiz ve ailemiz, haberleşme gibi konularda sosyal becerileri

hedefleyen amaçlar bulunmaktadır. Aynı şekilde Türkçe dersinin içeriğinde anlama, izleme ve dinleme; Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinde aile, okul ve toplum hayatı; Müzik dersinin içeriğinde de hayatımızda oyun, hareket, ses ve müzik konularında sosyal yeterliklerin geliştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2006), genel eğitim okullarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması yasal bir zorunluluk olmasına rağmen kaynaştırma uygulaması olan her okulda bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirilmemektedir. Bu öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarının eğitim-öğretim programı doğrultusunda eğitim-öğretim almaktadırlar. Kaynaştırma öğrencileri de bir ya da birkaç gelişim alanındaki yetersizlikten dolayı bu programları akranları gibi takip edememektedirler. Bu nedenle de, normal eğitim veren ilköğretim okullarında kendilerinden beklenen beceri ya da davranışlarda başarısız olmaya adaydırlar. Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmeleri amaçlandığı için yetersizlik gösteren çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programlarında öncelikle sosyal becerilerin öğretimine daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Hazırlanan bu programların işbirliğine dayalı ve her bir öğrenci için bireyselleştirilerek uygulanması başarılı ve etkili kaynaştırma için önem taşımaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Lamar-Dukes ve Dukes, 2005; Schuster, Hemmeter ve Ault, 2001; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker ve Agran, 2003; Wolfe ve Hall, 2003).

Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen, yönetici, anne-baba tutumları ve görüşleri, öğrencilerin akademik ve sosyal beceri düzeyleri, uygulanan bilgilendirici programların etkisi ve yaşanan sorunları belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Akçemete ve Ceber, 1999; Akçemete, Gürgür ve Kış, 2003; Batu, 2000; Baykoç-Dönmez, Avcı ve Arslan, 1997; Çolak ve Vuran, 2006; Diken, 1998; Eripek, 2000; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Küçüker, Acarlar ve Kapçı, 2006; Sucuoğlu, 1996; Şahbaz, 1997; Tüfekçioğlu, 1992; Uysal, 1995; Vuran, 2005). Bu araştırmaların dışında, kaynaştırma uygulamalarının temeli olan destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmasıyla ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Akçemete, Kış ve Gürgür, 2004).

Eripek (2000) Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin bir değerlendirme çalışmasında, kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşlerine dayalı yapılan görüş ve tutum araştırmalarının sınırlı olmasına rağmen, uygulanan kaynaştırma kavramının nasıl algılandığı ve nasıl uygulandığı konusunda önemli ipuçları verebildiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimin süresi, niteliği şüphesiz tartışma konusudur. Ayrıca araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'nün kaynaştırma ve özel eğitim konusunda destek hizmet almadıkları belirlenmiştir. Bu sorun dikkate alınacak olursa, öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin daha objektif yöntemlerle belirlenmesini sağlayacak nitel araştırmaların gerçekleştirilmesi ve aynı zamanda öğretmenlere yönelik değişik konularda ve şekillerde uygulanabilecek danışmanlık modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmacının gerek kendi gözlemleri gerekse alan uzmanı ile birlikte gerçekleştirilen ön araştırmalarda, özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocuklara ya da kaynaştırmaya karşı olumsuz tutumları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlanmasında, özel gereksinimli öğrencilere öğretilmesi gereken sosyal becerilerin belirlenmesinde, belirlenen becerilerin etkili ve sistematik şekilde uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve genellenmesinde bilgi ve beceri yetersizliği gibi sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorunlardan dolayı özel gereksinimli çocukların yaşamlarında önemli olan sosyal becerilerin öğretimi yapılamamakta ya da yapıyorsa da nitelikli bir öğretim gerçekleştirilememektedir.

2000'li yıllardan itibaren sosyal becerilerin öğretimine yönelik yapılan çalışmaların, özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin de dahil olduğu disiplinlerarası modellerin uygulandığı uzun süreli eylem araştırmaları olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilere sosyal becerilerin öğretimi konusunda gerçekleştirilen araştırmalar iki çalışma (Çifci, 2001; Avcıoğlu, 2001) ile sınırlıdır. Bu araştırmaların her ikisi de tek denekli araştırma modelleri ile desenlenmiştir. Eylem araştırmaları ise oldukça yenidir. Kaynaştırma sınıfında eğitim alan çok özürlü bir öğrencinin, daha çok akademik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, bunu işbirliği ile öğretim üzerine temellendiren bir eylem araştırması Gürgür tarafından 2005'de gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, öğretmen ve uzman arasında farklı işbirliği ile öğretim biçimlerinin,

kaynaştırma sınıfında uygulanabilirliğini tartışmaktadır. Türkiye’de kaynaştırma ortamlarında olması gereken destek hizmetlere yönelik model geliştirmeye ve sosyal beceri öğretim programı geliştirmeye yönelik araştırmalar bulunmamaktadır. Bunun yanısıra Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarında, öğretmen-uzman işbirliğine dayalı, sosyal beceri yetersizliği belirlenen öğrencilere uygulanan ve birkaç sosyal beceri öğretim yönteminin bir arada kullanıldığı sosyal beceri öğretim programının desenlendiği bir eylem araştırması da bulunmamaktadır. Aynı zamanda yapılan araştırmaların sadece teoride kaldığı, uygulama ortamlarında aktif olarak kullanılmadığı gözlenmektedir. Bu araştırmanın deseni olan eylem araştırmasının temelinde de, teori ve uygulama ortamları arasında bir köprü görevini yapmak esastır. Dolayısıyla Türkiye’de sosyal becerilerin önemi ve öğretimi konusunda varolan ilköğretim eğitim-öğretim programlarında daha ayrıntılı ve daha işlevsel açıklamalara gereksinim duyulmaktadır. Aynı zamanda genel eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin bu programlarda daha aktif olabilmelerini sağlayacak bilgi ve beceri gereksinimleri bulunmaktadır. Bu gereksinimler doğrultusunda ve araştırmanın alana getireceği katkılar düşünülerek bu araştırma planlanmıştır.

1.13. Amaç

Bu araştırmanın amacı, bir ilköğretim sınıfında kaynaştırma uygulamasındaki sosyal yeterlik özelliklerini betimleyerek bu yönde yapılan iyileştirme çalışmalarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Durum saptama sürecinde:

- 1.1. Kaynaştırma sınıfının genel/fiziksel durumu nasıldır?
- 1.2. Sınıf öğretmenin sınıf yönetimi ve dersi işleyişi nasıldır?
- 1.3. Sınıf öğretmenin olumlu sınıf iklimi yaratmadaki rolü nedir?
- 1.4. Sınıftaki öğrencilerin sosyal özellikleri nasıl değerlendirilmektedir?
- 1.5. Sınıftaki öğrencilerin sınıf içinde sosyalleşmeleri yönünde neler olmaktadır?

1.6. Odak öğrencilerin sınıf içinde sosyalleşmeleri yönünde neler olmaktadır?

1.7. Odak öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumları nedir?

1.8. Odak öğrencilerin gösterdiği sosyal beceriler nelerdir?

1.9. Ailelerin çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.10. Öğretmen(ler)in kaynaştırmaya yönelik görüşleri nelerdir?

2. Uygulama sürecinde:

2.1. Odak öğrencilere sosyal beceri kazandırma ve geliştirme nasıl sağlandı?

2.2. Odak olmayan öğrencilere sosyal beceri kazandırma ve geliştirme nasıl sağlandı?

3. Kaynaştırma sınıfında uygulanan sosyal yeterliklerin geliştirilmesine yönelik uygulama sonrasında:

3.1. Sınıf öğretmenin sınıf yönetimi ve ders işleyişinde ne tür değişiklikler olmuştur?

3.2. Sınıf öğretmenin olumlu sınıf iklimi yaratmadaki rolünde ne tür değişiklikler olmuştur?

3.3. Sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerinde ne tür değişiklikler oluşmuştur?

3.4. Odak öğrencilerin sosyal konumunda ne tür değişiklikler oluşmuştur?

3.5. Ailelerin çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?

3.6. Öğretmen(ler)in kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?

1.14. Önem

Kaynaştırmanın tanımında yer alan ve aynı zamanda gerçek anlamda uygulanabilmesi için öncelikle sınıf öğretmenine gerektiği zamanlarda ve gereken konularda destek özel eğitim hizmetlerinin verilmesi esastır. Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlar ve bunların aileleri, okul yönetimi kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasında önemli rol oynayan diğer etmenlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde ilk amaç; yaşamları boyunca topluma uyum sağlayan, toplum tarafından kabul gören, üretken ve bağımsız bir birey olarak yetişmelerini sağlamaktır. Kısacası, yaşadıkları toplumda sosyalleşmelerini sağlamaktır. Artık günümüzde genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkı nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin buldukları ortamda kabul görmeleri ve sosyal bir varlık olmanın getirdiği sosyal etkileşimi gerçekleştirebilmeleri ancak sosyal becerileri gereken yerde ve zamanda gerçekleştirebilmeleriyle mümkün olabilecektir. Gerçekleştirilmesi amaçlanan bu araştırmayla, kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmeleri yönündeki ihtiyaçların belirlenmesi ve sistematik bir şekilde karşılanmasıyla bu öğrencilerin sınıf içindeki sosyal kabulünün artırılacağı, kendilerinden beklenen sosyal becerileri yerine getirebilecekleri ve bu becerileri geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma bulguları sonucunda, buldukları ortamlarda özel gereksinimli öğrenci/öğrencileri bulunan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin, ailelerin ve okul personelinin yaşadıkları sorunları belirleme ve bunları çözme becerilerinin yanı sıra özel eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri özellikle sosyal beceri öğretim yöntemleriyle ilgili bilgi ve becerilerinin artması beklenmektedir.

Aynı zamanda araştırma bulgularının, genel ve özel eğitim alanında çalışan uzman ve öğretmenlerin benzer ya da diğer beceri programları geliştirmelerine, ilgili kişi ya da kurumlarla işbirliği yaparak özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin eğitimlerine katkıda bulunmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Sonuçta da, kaynaştırma ortamlarında işbirliğine dayalı ve ekip ruhunu taşıyan kişilerle destek hizmetlerin

sağlanması sonucunda uygulanan kaynaştırmanın daha nitelikli ve başarılı yürütülebileceği umulmaktadır.

1.15. Tanımlar

Kaynaştırma: Gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile, engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir.

Sosyal yeterlik: Çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilme yetisidir.

Sosyal beceriler: Tanımlanabilir, gözlenebilir, farklı özellikleri olan ve belirli sosyal durumlarda etkili şekilde olumlu sosyal sonuçlar sağlayan öğrenilmiş davranışlardır.

Sosyal beceri öğretimi: Öğrencinin gerekli zamanlarda göstermesi gereken sosyal davranışları öğretmek amacıyla doğrudan ve planlı bir şekilde desenlenen ve öğretim sonunda akranlar ve yetişkinler tarafından olumlu sosyal yeterlik onayı ile sonuçlanan öğretimdir.

İşbirlikli hizmet modelleri: Sınıf öğretmenine ve/veya öğrenciye yönelik doğrudan ya da dolaylı hizmet modelleridir. Doğrudan işbirlikli hizmet modelleri, özel eğitim öğretmenin, sınıf içinde doğrudan öğrencilere, özellikle özel gereksinimli öğrencilere öğretim sağladığı ve sınıf öğretmenine de dolaylı olarak hizmet verdiği modeldir. Dolaylı işbirlikli hizmet modelleri, özel eğitim öğretmenin, sınıf içinde/dışında sınıf öğretmenine gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazandırdığı ya da teknik açıdan yardım sağladığı ve öğrencilere de dolaylı olarak hizmet verdiği modeldir.

Geçerlik komitesi toplantıları: Araştırmanın sistemli bir şekilde devamlılığını, araştırmacıya yol gösterici bilgilendirmeyi ve katılımcılar arasındaki işbirliğini sağlamak amacıyla danışmanlarla yapılan toplantılardır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

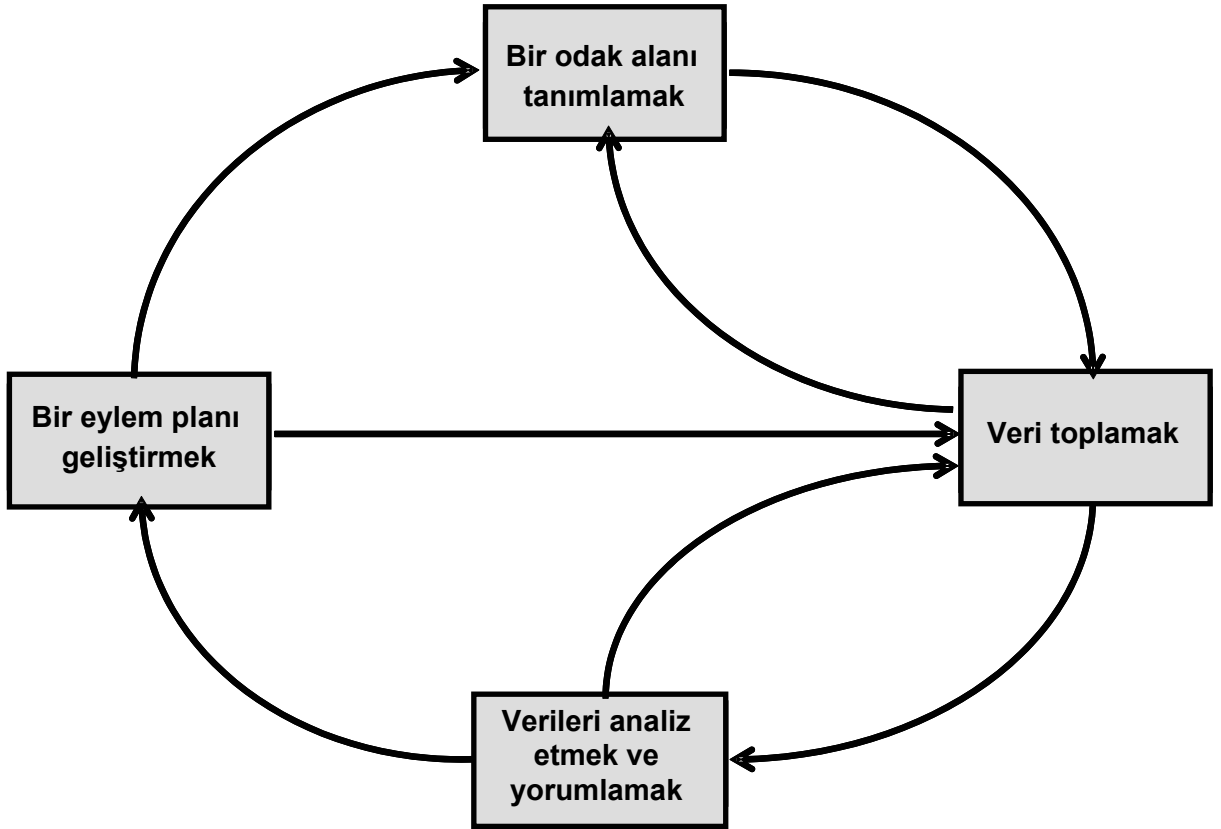
2.1. Araştırma Modeli

2000’li yıllardan itibaren eğitimcilerin, belirlenen durumların gelişimine göre değişiklik yapma şansına sahip olunduğu, ürün ve süreç içinde değerlendirme yapılabildiği, tüm değişkenlerin birbirleriyle sinerjik olarak etkileştiği, veriler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak ya da karşılaştırma yapmak zorunluluğunun olmadığı, gerçek ve doğal ortamda bulunan kişilerin gerçek gereksinimlerini karşılama olanağı sağladığı, bireylerin ve ailelerinin de dahil olduğu disiplinlerarası modellerin uygulandığı uzun süreli eylem araştırmalarının desenlenmesine gereksinim duydukları dikkat çekmektedir (Ferrance, 2000; Schoen ve Nolen, 2004). Bu özelliklerin dışında eylem araştırması; düzenlemede pratiklidir, harekete odaklanmaktır yani pasif bir gözlem değildir. Demokratik bir süreçtir, araştırmanın her aşamasında yansıtıcı olmak esastır ve eğitimci gruplarla çalışılan işbirlikli bir süreçtir (Carson, Connors, Smits ve Ripley, 1989). Eylem araştırmasında amaç, anlamak ve çözüm bulmaya çalışmaktır. Araştırmacı eylem araştırmasının yukarıda sayılan özelliklerinden, sosyal beceri öğretiminin sosyal becerilerin doğası gereği doğal ortamlarda ve alan uzmanlarıyla işbirliği içinde yapılması gerekliliğinden dolayı araştırmayı eylem araştırması olarak planlamıştır. Sosyal becerilerin öğretimine yönelik yapılan deneysel araştırmaların sonucunda değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulabilse de, bu konuda uzun süreli çalışmaların yapılması oldukça zordur. Oysa eylem araştırması, doğal ortamlarda olagelen değişkenlerin değişkenliği nedeniyle ortaya çıkan sorunların çözülmesine olanak vermektedir.

Eylem araştırmasının birçok tanımı bulunmaktadır. Bogdan ve Biklen'e (1998) göre eylem araştırması, sosyal bir değişiklik oluşturmak amacıyla elde edilmesi gereken bilgilerin sistematik bir şekilde toplanması sürecidir. Eylem araştırması bir soruyla başlanan, veri toplamaya başlamadan önce çok iyi planlanması gereken, verilerin toplanmasında, veri analizlerinde ve raporlaştırmada belirli bir esneklik ve çeşitlilik gösteren, düzenli gözlemler gerektiren, bazen kuram içine gömülü olan ve bir şeyi ispatlama zorunluluğu olmayan sistematik bir araştırmadır (Schoen ve Nolen, 2004).

Mills (2003) eğitim ortamına yönelik olarak eylem araştırmasını, bir öğrenme/öğretim ortamındaki öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları ya da ilgili araştırmacılar tarafından öğrencilere daha iyi öğrenme ve öğretimin nasıl sağlanabileceği hakkında bilgi toplanan sistematik bir araştırma olarak tanımlamaktadır. Johnson (2002) ise eylem araştırmasını, eylemlerin ya da öğretimin kalitesini anlamak ve artırmak için gerçek okul ve sınıflarda araştırma yapma süreci olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırması, teori ve uygulamalar arasında varolan uçuruma köprü oluşturmada bir çözüm yolu olarak kabul edilir. Bu düşünce paralelinde, eylem araştırmasında araştırmacı veri toplarken ortam ve katılımcılar üzerinde etkiye sahip alan çalışmalarına yönelik fikirler ve öneriler getirir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005). Eylem araştırmasının temel yapısını; (a) teorileri ve uygulamaları anlamak, (b) sınıf ortamında nelerin olduğunu gözlemek ve (c) elde edilen verileri teori ve araştırmayla ilgili en iyi uygulamanın sağlanabilmesi için kullanmak oluşturmaktadır (Johnson, 2002).

Eylem araştırması bir sorun belirlemeyi ve tanımlamayı, bu sorunla ilgili bilgi toplamayı, kaynak taramayı, sorunu çözücü eylemlerle gelişmeyi ve iyileştirmeyi sağlamak amacıyla döngüsel bir özellik göstermektedir. Her süreç tekrarlanabilir ve gerekli durumlarda farklı bir sıralamayla sürece devam edilebilir (Johnson, 2002; Uzuner, baskıda). Şekil 3'te helezonik özelliği olan eylem araştırmasının diyalektik döngüsü gösterilmektedir. Schoen ve Nolen (2004) veri toplama sürecinin her aşamada devam etmesinden dolayı planlanan veri türünün araştırmanın veri toplama ve analizi sürecinde değişebildiğini belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen sistematik toplantılarda ortaya çıkan sorunlar incelenir. Katılımcılar konuyla ilgili düşüncelerini, bilgilerini, sorulara önerdikleri çözümlerini ve sonuçlarını paylaşırlar. Bu izlenen süreçlerle araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için toplanan verilerden ve ilgili kaynak taramalarından elde edilen bilgileri kullanarak değişiklik yaratmaya ve incelemeler yapmaya olanak sağlayacak yeni eylem planları tasarlanır. Uygulanan eylemlerden sonra iyileşme olup olmadığına bakmak için uygulamanın etkileri incelenir. İyileşme varsa destekleyici delillerin yeterince belirgin olup olmadığı, değişiklik yoksa da ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiği belirlenir (Mills, 2003; Schoen ve Nolen, 2004).



Şekil 3. Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü (Mills, 2003)

Eylem araştırmasının ilk aşaması olan odak alan belirleme ve tanımlama sürecinde, araştırmacının kendi uygulama alanındaki öğrenme ve öğretimi içeren bir alan olmasına dikkat edilmelidir. Araştırmacının kendi kontrol alanı altında değişimleri ve gelişimleri görebilmesi için bu önemlidir. Araştırmacı bu doğrultuda araştırmasında genel bir düşünceyi tespit etmek, ona açıklık getirmek ve çalışacağı odak alanı belirlemek amacıyla, 2002-2003 güz dönemi öğretim yılında, doktora ders aşaması sürecinde “Zihin Engellilerin Sosyal Yeterliklerinin Geliştirilmesi” konulu almış olduğu ders kapsamında; farklı yaklaşımlar doğrultusunda sosyal yeterlik ve sosyal beceri tanımları, sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal konum, sosyal becerilerin öğretimi ve özel gereksinimli bireylere sosyal yeterliklerin kazandırılmasının önemi gibi belli başlı konuları dersi yürüten öğretim elemanı ile karşılıklı olarak tartışmıştır. Aynı dönem içerisinde de araştırmacı tarafından yürütülen, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı “Kaynaştırma Programlarının Hazırlanması” isimli derste, araştırmacının doktora dersinde yaptığı alan taraması ve tartışmalar, “Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarında gözlem yapmaları amacıyla gönderilen üçüncü sınıf

öğrencileriyle nasıl paylaşılabilir?” sorusunu çağrıştırmıştır. Dersin işlenmesi sırasında da lisans öğrencilerinden gelen dönütler, yaptıkları çalışmalar ve onlarla yapılan birebir görüşmeler araştırmacıya edindiği bilgi ve becerileri öğrencilere aktarma fırsatı vermiştir. Sonuçta yapılan bütün bu çalışmalar araştırmacıyı, Eskişehir İl’indeki ilköğretim okullarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yeterliklerini, sosyal konumlarını, edinmeleri gereken sosyal becerileri belirlemek ve sonuçta da kaynaştırmanın sosyal yönünü ortaya koymak amacıyla çok boyutlu ve uzun soluklu bir araştırma planlamaya yöneltmiştir.

Araştırmanın öncesinde ön bilgi elde etmek amacıyla, ilk bölümde sözü edilen araştırmalar (Çolak ve Vuran, 2006; Vuran, 2005; Vuran ve Çolak, 2006) gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar, eylem araştırması olarak planlanan doktora çalışması için gerekli olan ön bilgilerin elde edilmesi yönünde oldukça katkı getirmiştir.

Vuran (2005) ilk olarak, Eskişehir il merkezinde kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin, öğretmenler tarafından kaynaştırmaya aday gösterilen fakat tanı almamış öğrencilerin ve normal gelişim gösteren akranlarının sosyal konumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmaya, kaynaştırma eğitimi veren 14 ilköğretim okuluna devam eden toplam 999 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 39’u özel gereksinimli öğrenci, 27’si kaynaştırmaya aday öğrenci ve 933’ü ise normal gelişim gösteren öğrencidir. Araştırma verileri akran tercihi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırılmış ve kaynaştırmaya aday gösterilen grupta yer alan öğrencilerin yarısından çoğunun reddedilen grupta yer aldığı ve anlamlı şekilde düşük sosyal tercih puanına sahip oldukları görülmüştür.

Çolak ve Vuran (2006) ikinci olarak, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal konumlarının incelendiği sınıflarda, lisans dersinin gereği olarak 12 hafta boyunca gözlem yapan Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı üçüncü sınıf öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal konumları ve bu öğrencilere öğretilmesi gereken sosyal beceriler konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 33 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. En az 9, en fazla 13 kişiden oluşan üç odak grup görüşmesinin (9, 11, 13 kişi) gerçekleştirildiği oturumlar düzenlenmiştir. Görüşmeler ses teknisyeni tarafından teknik donanımlı ses

kaydı ile kaydedilmiştir. Aynı zamanda yönlendirici yardımcısı rolündeki ikinci araştırmacı tarafından da elle notlar alınmıştır. Elde edilen veriler tümevarım analiz yoluyla analiz edilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının yasalarda belirtilen şekilde uygulanmadığını, sınıf öğretmenlerine verilmesi gereken özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanamadığını ve bu nedenle çalışan sınıf ve/veya branş öğretmenlerinin kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz düşünce ya da tutum sergiledikleri katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin bu sınıflarda genellikle reddedildiklerini/dışlandıklarını gözlediklerini bildirmişlerdir. Bu durumun en önemli nedenleri; bu öğrencilerin akademik alanda başarısız olmaları ve problem davranışlar sergilemeleri olarak belirtilmiştir. Kabul görenlerin ise, yaşça küçük oldukları için kardeş gibi görüldükleri ya da sınıf öğretmenin birinci dereceden yakını olması olarak ifade edilmiştir. Özel eğitim bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin sosyal becerileri tanımlama konusunda sıkıntı yaşadıkları önemli bulgulardan biri olmasına rağmen öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri öğretimine yönelik çalışmalar yapmadıkları katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Vuran ve Çolak (2006) tarafından bir önceki araştırmadaki sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal konumlarına ve bu öğrencilere öğretilmesi gereken sosyal becerilere ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmaya Vuran (2005) tarafından yapılan araştırmanın gerçekleştirildiği 14 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 17 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaşları 31 ile 51 arasında değişmektedir. Kaynaştırma sınıflarındaki mesleki deneyimleri ise bir ile beş yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden dördü dışında diğerleri mesleki yaşantılarında özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almamışlardır. Araştırma süreci özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği programı üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin yapıldığı araştırma sürecine benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın görüşmeleri iki gün içerisinde gerçekleştirilmiştir. İlk iki oturum birinci gün, son oturum ise, ikinci gün yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen en önemli bulgu, sınıf öğretmenlerinin sosyal yeterlik ve sosyal becerileri tanımlama konusunda bilgi yetersizliği olduğunun, genellikle iletişim başlatma ve sürdürme becerileriyle sınırlı olarak tanımladıklarının belirlenmesidir. Öğretmenlerin çoğu, kendi çabalarıyla özel gereksinimli öğrencilere yönelik bireysel çalışmalar yaptıklarını, sınav sorularını

basitleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin sınıftaki diğer akranları tarafından kabul gördüklerini ve bu öğrencilerin daha çok kendileri gibi yetersizlik gösteren akranlarla etkileşimde bulduklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri kendilerine ya da öğrencilerine gereken özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanmadığını, kendi çabalarıyla ailelerle ya da (varsa) okul rehber öğretmeniyle görüştiklerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, üniversitenin ve bakanlığın işbirliği yaparak bilgilendirici seminerlerin yapılmasını ve kaynaştırma uygulanan ilköğretim okullarına özel eğitim öğretmenlerinin atanmasını önermişlerdir.

Yapılan bu ön araştırmaların sonuçları, doğal ortamlarda bulunan gerçek kişilerin gereksinimleri olması ve bu gereksinimlerin katılımcılar tarafından ifade edilmesi planlanan eylem araştırmasının temelini oluşturmuştur. Araştırma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama durum saptama aşaması, ikinci aşama ise uygulama aşamasıdır. Durum saptama aşamasında; 02.11.2004- 23.02.2005 tarihleri arasında görüşmeler, sınıfta gözlemler ve diğer veri toplama araçları ile ortamdaki kişilerin duygu ve düşünceleri, gelişen olaylar incelenerek sosyal yeterliklerin geliştirilmesi ve öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceriler açısından durum saptanmıştır. Uygulama aşaması ise 17.03.2005- 09.06.2005 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Durum saptama aşamasında, belirlenen gereksinimler doğrultusunda öncelikle öğretmene, özel gereksinimli öğrenciye ve normal gelişim gösteren öğrencilere sosyal yeterliklerin geliştirilmesine yönelik Sosyal Beceri Öğretimi Programı hazırlanmıştır. Bu programın içeriğinde bulunan sosyal becerilerin öğretilmesine yönelik ders planları hazırlanarak uygulanmıştır.

2.2. Ortam

2.2.1. Araştırma Ortamının Belirlenmesi

Araştırma ortamı araştırmacı ve alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen ve yukarıda açıklanan araştırmalar doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma için bu ortamın seçilme nedenleri şu şekilde sıralanabilir: (a) Araştırmanın yapılacağı ortam belirlenirken kaynaştırma uygulaması olan bir ilköğretim okulunun birinci kademesinde olması, (b) okul yönetiminin izin vermesi, (c) sınıfta en az bir özel gereksinimli öğrencinin bulunması, (d) yapılan önceki çalışmalara gönüllü olarak katılan ve bu araştırmaların

devamında yapılacak bir uygulamaya istekli olduğunu ve işbirliği yapabileceğini ifade eden sınıf öğretmeninin olması, (e) sınıf mevcudunun 20 kişiden oluşması (Sınıf mevcudunun az olmasının, gözlemlerin geçerli bir şekilde gerçekleşmesini ve uygulamaların daha etkili olarak yapılmasını kolaylaştırabileceği düşünülmüştür), (f) daha önce sosyometrik teknikler kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre bu sınıftaki özel gereksinimli öğrencinin sosyal konumunun dışlanmış kategorisinde yer alması, öğrencinin sosyal beceri yetersizlikleri olduğunu ve bu sınıfta bir sosyal beceri öğretim programına gereksinim duyulduğunu düşündürmüştür.

2.2.2. Araştırmanın Yapıldığı Okul

Araştırma Eskişehir ili merkezinde, sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın altında olan ailelerin ikamet ettiği, kaynaştırma uygulaması olan bir ilköğretim okulunda ve özel gereksinimli öğrenci bulunan bir üçüncü sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu ilköğretim okulu hafta içi 9:00- 15:00 arasındaki saatlerde eğitim-öğretim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumdur. Araştırmanın yürütülebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla Eskişehir Valiliği'nden resmi izin alınmıştır (Ek 1). Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okulu 1957 yılında inşa edilmiş iki katlı bir binadır. Okul ve sınıf hakkındaki ayrıntılı bilgiler bulgular bölümünde yer almaktadır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmaya belirlenen kaynaştırma sınıfının öğretmeni, Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından rapor verilmiş özel gereksinimli öğrenci, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrenciler, öğrenci aileleri, rehber öğretmen ve araştırmacının kendisi katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, alan uzmanı ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ve daha önce araştırma ortamının belirlenmesi bölümünde sözü edilen ölçütler doğrultusunda belirlenmiştir. Bu ölçütlere ek olarak, bu sınıftaki öğrencilerin aileleri toplu olarak çocukları üzerinde yapılacak araştırmalara izin vermiştir. Bu araştırma için bu izinler sözlü olarak yenilenmiştir (02.12.2004, Günlük, sayfa 27). Öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır.

2.3.1. Sınıf Öğretmeni

Kaynaştırma uygulaması yürütülen bir ilköğretim okulunun üçüncü sınıfında bir öğretmenle çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni Özer Bey, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunudur. Özer Bey 32 yaşında, erkek ve on yıllık bir mesleki deneyime sahiptir. Son üç yıldır bu okulda görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenin özel eğitim alanındaki deneyimi, lisans yıllarında bir dönem “Özel Eğitim” isimli bir ders almış olması ve kaynaştırma uygulamalarıyla da son üç yıldır ilgili olmasıyla sınırlıdır. Bu yıl sınıfında bir özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır ve bu öğrencisi için “geç ve güç öğrenir” ve “zeka yaşı bir yaş geri olabilir” ifadesini kullanmaktadır.

2.3.2. Özel Gereksinimli Öğrenci

Musa 10 yaşında bir erkek öğrencidir. Öğrenci, 31.05.2002 yılında rehberlik araştırma merkezi tarafından “ağır öğrenir (donuk-normal), zihinsel öğrenme yetersizliği (uyarıcı eksikliği ve ailenin farklı bir kültürden gelmesine bağlı olarak)” tanısıyla kaynaştırmaya yerleştirilmiştir. RAM’ın verdiği raporda; “alıcı ve ifade edici dil gelişiminde, ince kas motor gelişiminde yetersizlik, sosyal ve eğitsel desteğe ihtiyacı var.” ifadesi bulunmaktadır. Ayrıca öğrencinin akademik becerilerin yetersizliğini gidermeye yönelik bireysel eğitim alması gerektiği, ancak ailenin sosyo-ekonomik durumunun bunu sağlayacak düzeyde olmadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla öğrencinin yetersizliklerini gidermeye yönelik tek alternatifin sınıf içinde öğretmenin çabaları olabileceği ifade edilmektedir. Musa Diyarbakır’dan Eskişehir’e yerleşen bir ailenin çocuğudur. Birinci sınıfı iki kez tekrarlamıştır. Ayrıca 07.01.2005 tarihinde geçerlik komitesinin aldığı kararla (Günlük, sayfa 53), 18.01.2005 tarihinde öğrencinin genel zihinsel düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R)’nin sonucuna göre; performans testlerinden aldığı düşük puanların sosyo-kültürel düzeyi düşük bir aileden olmasının bir sonucu olabileceği izlenimi edinilmiş ve sözel zeka bölümü puanı 98, performans zeka puanı 74 ve tüm puanı 86 olarak hesaplanmıştır (Türk normlarına göre). Bu sonuçlar, öğrencinin “donuk zeka”ya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeği uygulayan uzman, Musa’nın sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir aileden geldiği ve uyaran zenginliği olmadığı için performans testlerinden

düşük puan almış olabileceğini belirtmiştir. Ek olarak da, öğrenciye etkili ve olumlu bir öğretim yaşantısı sağlanırsa normal gelişim gösteren akranlarının düzeyine ulaşabileceğini ifade etmiştir (Günlük, sayfa 56-57). Bu veriler RAM'ın verdiği rapordaki ifadelerle benzerlik göstermektedir. 21.02.2005 tarihinde geçerlik komitesinde de, uygulanan ölçeğin sonuçları değerlendirilmiştir. Sonuçta, öğrencinin sosyal ve kültürel farklılıkları, aile beklentisinin düşük olması, özellikle okuma-yazma gibi akademik becerilerdeki başarısızlığı nedeniyle akranları ve sınıf öğretmeni tarafından sosyal olarak yetersiz şeklinde algılanabildiğine karar verilmiştir (Günlük, sayfa 64).

2.3.3. Normal Gelişim Gösteren Diğer Odak Öğrenciler

Araştırmaya, durum saptama sürecinde yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda özel gereksinimli öğrencinin dışında aynı sınıfa devam eden yaşları dokuz olan, üç kız (Sermin, Meryem, Birgül) ve üç erkek (Avni, Serhan, Aykut) olmak üzere toplam altı normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin odak olarak belirlenmesinde; daha önceki aday öğretmenlerle yapılan araştırma sonuçları, araştırmacının gözlemleri (Günlük, sayfa 48) ve sistematik olarak tutulan saha notları, uygulama öncesinde sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda bu öğrencilerin de uygulama öncesindeki yapılacak iyileştirme çalışmalarına gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte 17.12.2004 tarihinde uygulanan akran tercih ölçeği'nin olumsuz olan son sorusuna (“Birlikte oturmaktan ya da oyun oynamaktan hoşlanmadığın üç arkadaşının ismini yaz”) akranlar tarafından odaklanan özel gereksinimli öğrencinin dışında iki öğrencinin de isimlerinin yazıldığı belirlenmiştir (Günlük, sayfa 38). Bu verilere ek olarak, özel gereksinimli öğrenci ile birlikte diğer üç odak öğrencinin (Aykut, Avni, Meryem) bugüne kadar akranları tarafından hiç sınıf başkanı seçilmedikleri belirlenmiştir (Günlük, sayfa 50). Ayrıca sınıf öğretmenine verilen sınıf içi sosyal beceriler kontrol listesinin değerlendirilmesi sonucunda özel gereksinimli öğrenci ile birlikte diğer beş odak öğrencinin de (Aykut, Meryem, Sermin, Avni, Serhan) arkadaşlık yapma, zamanı uygun kullanma, grup etkinliklerine katılma, olumsuz durumlarla başa çıkma ve kendini yönetme becerilerinden ölçüt olarak belirlenen puanın altında puan aldıkları belirlenmiştir (Günlük, sayfa 61). Bu sonuçlar doğrultusunda sınıfta yapılan etkinliklerin bu öğrencilere de odaklanarak tüm sınıfa

yönelik gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (Karar tarihi, 17.12.2004).

Sınıf öğretmeni, odak öğrencilerinden ikisinin okula bu yıl geldiklerini ve bunlardan birinin de (Birgül) oldukça sessiz bir öğrenci olduğunu ifade etmiştir (Günlük, sayfa 20). Araştırmacının genel gözlemlerine dayanarak odak öğrenciler motor becerileri, özbakım becerileri, alıcı-ifade edici dil becerileri ve temel akademik becerileri bağımsız olarak yerine getirmektedirler. Öğrencilerden Avni tekrarlı okuma, okurken ve/veya yazarken harf ekleme ya da çıkarma, yavaş okuma gibi okuma ve yazma becerilerinde problemler yaşamaktadır. Sayı, ritmik sayma, gruplama, basit dört işlem ve ilgili basit problem çözme gibi temel matematik becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmektedir. Ayrıca üç odak öğrencinin (Aykut, Meryem, Serhan) Türkçe ve Matematik derslerinin aylık olarak yapılan test sonuçlarında başarısız oldukları görülmüştür (Günlük, sayfa 20).

2.3.4. Rehber Öğretmen

Kaynaştırma uygulaması olan bir ilköğretim okulunda beş yıldır rehber öğretmenlik yapan bir bayandır. Rehber öğretmen Nedime Hanım lisans eğitimini, İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda, yüksek lisans eğitimini ise Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü'nde tamamlamıştır. Rehber öğretmen kendisiyle yapılan görüşmede lisansta "Özel Eğitim" ve "Özel Eğitime Muhtaç Bireylerin Ailelerine Yönelik Rehberlik" isimli iki ders aldığını belirtmiştir. Rehber öğretmen sekiz yıl hemşire olarak çalışmış, son altı yıldır da rehber öğretmen olarak çalışmaktadır.

2.3.5. Aileler

Araştırmada ailelere yönelik herhangi bir sosyal beceri öğretim programı uygulanmamıştır. Öğrenci aileleri ile sadece bilgilendirme yönünde çalışmalar yapılmıştır. Sınıf içinde yapılan çalışmalara aileler doğrudan katılmamışlardır ancak, ailelerin yapılan çalışmalara dolaylı da olsa motivasyonları ve çabaları olumlu yönde katkı sağlamıştır. Araştırmaya katılan ailelerin çoğu orta sosyo-ekonomik düzeydedir. Araştırma sürecinde, araştırmanın yürütülmesi ve öğrencilerin gelişimleri konusunda ailelerle çoğunlukla annelerle iletişim kurulduğu için annelerin genel demografik

özellikleri dikkate alınmıştır. Demografik özellikler annelerin yaş ve eğitim durumları ile sınırlandırılmıştır. Annelerin yaşı 30- 55 arasında değişmektedir. Annelerin eğitim düzeyleri ise şöyledir; biri lise (Sermin'in annesi), biri ortaokul (Orhan'ın annesi), diğerleri ilkokul mezunudur. Özel gereksinimli öğrenci olan Musa'nın annesi ise okur-yazar değildir ve bu annenin anadili Kürtçe'dir. Türkçe ile sınırlı olarak iletişim kurabilmektedir.

2.3.6. Araştırmacı

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde üç yıl araştırma görevlisi, sekiz yıl öğretim görevlisi olmak üzere toplam 11 yıldır çalışmaktadır. Son sekiz yıldır zihin engellilerin öğretmenliği lisans programındaki dördüncü sınıfların “Öğretim Uygulaması”, “Zihin Engellilerin Öğretimi İçin Ölçü Aracı Hazırlama ve Performans Düzeyi Belirleme”, “Zihin Engellilerin Performans Düzeyini Belirlemeye Yönelik Ölçü Araçlarının Materyallerini Geliştirme”, “Öğretilebilir Zihin Engelliler Okullarında Ders Planı Geliştirme” ve “Zihin Engellilerde Ders Planına Yönelik Öğretim Materyali Geliştirme” isimli uygulama derslerini yürütmektedir. Ayrıca “Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri” ve “Kaynaştırma Programlarının Hazırlanması” isimli dersleri de beş yıl yürütmüştür. Bu derslerden “Kaynaştırma Programlarının Hazırlanması” isimli ders uygulamalı yürütülen bir derstir. Dolayısıyla araştırmacı, yürüttüğü derslerle bağlantılı olarak devlet okullarındaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırma uygulamaları konusunda deneyime sahiptir.

Aynı zamanda araştırmacı, planlanan araştırmanın yönteminde uygulanması gereken veri toplama ve veri analiz teknikleri konusunda lisansüstü dersler (Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nitel Araştırma Yöntemleri, Zihin Engellilerin Sosyal Yeterliklerinin Geliştirilmesi) almıştır. Ayrıca araştırmacının yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği ve nitel araştırma olarak desenlenen ve tümevarım analiz tekniğinin kullanıldığı “Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri” isimli bir yüksek lisans tez çalışması bulunmaktadır. Bu çalışma daha sonrasında “Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri” dergisinde yayımlanmıştır (Çolak ve Uzuner, 2004). Akademik yaşantısında da özel eğitim

öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan uygulamalar ve kaynaştırma gibi konularda daha çok nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı tekniklerin kullanıldığı çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Ayrıca araştırmacı nitel araştırma teknikleri konusunda düzenlenen konferanslara ve seminerlere katılmıştır. Örneğin, araştırmacı 01.12.2005 tarihinde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün çağrılı konuşmacı olarak gelen Prof. Dr. Ali Yıldırım'ın "Araştırma Yöntemlerinde Dönüşümler; Nitel Araştırmanın Temelleri" isimli konferansına katılmıştır (Günlük, sayfa 166-167). Araştırmacı ve Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran 27- 28.01.2007 tarihinde, Ankara'da gerçekleştirilen ve Anı yayıncılığın düzenlediği, Dr. Elif Kuş'un "Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi: Nvivo 2.0" Bilgisayar Programı'nın tanıtım kursuna katılmışlardır.

2.3.6.1. Araştırmacının Rolü

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama durum saptama aşaması, ikinci aşama ise uygulama aşamasıdır. Araştırmacı araştırmanın birinci aşamasında yarı katılımcı gözlemci olarak araştırma ortamında bulunmuştur. Araştırmacı bu kimlikle, araştırma yapılacak ortamda nelerin olduğunu ve oradaki kişilerin yaşamlarında neler olduğunu anlamak amacıyla derinlemesine durum saptaması yapmıştır. Durum saptama sürecinde araştırmacı betimsel veriler topladığı için öğretime katılmamıştır. Örneğin, 08.11.2004 tarihinde araştırmacı sınıftayken rehber öğretmen gelmiş ve sınıf öğretmenin acil bir işi çıktığını, sınıfa geç geleceğini bu nedenle, araştırmacının öğrencilerle ilgilenebileceğini ifade etmiştir. Ancak araştırmacı rolü gereği öğrencilere hiçbir şekilde öğretim yapmamıştır. Bu olay araştırmacının bu rolünü yerine getirdiğine dair destek veri olarak verilebilir (Günlük, sayfa 14). Bu süreçteki gözlemler sırasında sınıf öğretmenin gerçekleştirdiği sınıf etkinliklerinde ve sınıf dışı etkinliklerde hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Sadece bazen sınıf öğretmenin isteği doğrultusunda yardımcı olduğu durumlar olmuştur. Öncelikle sınıf öğretmeni olmak üzere okulun diğer personeliyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu nedenle, araştırmaya katılacak diğer kişiler arasında olumlu etkileşimi ve güveni sağlamak amacıyla uygulama sürecinin büyük bir kısmını mümkün olduğu sürece sınıfta ve diğer ortamlarda geçirmiştir.

Durum saptamasından sonraki uygulama aşamasında, belirlenen gereksinimler doğrultusunda araştırmacı eylem araştırmasının temelindeki disiplinlerarası işbirliğini de dikkate alarak öncelikle öğretmene, özel gereksinimli öğrenciye ve normal gelişim gösteren öğrencilere sosyal beceri öğretimi ve sosyal yeterliklerin geliştirilmesine yönelik planlar hazırlamıştır. Bu planlar aracılığıyla işbirliğini sağlayıcı etkinlikler düzenleyerek ortamda aktif katılımcı olarak bulunmuştur. Araştırmacının genel eğitim sınıflarında bir öğretmenlik deneyimi olmamasına rağmen üniversitede çalışan bir özel eğitim uzmanı olması, zihin engellilerin öğretimi programında birebir ya da grup derslerini yürütme deneyiminin olması, alandaki uygulamalarda uzman kimliği ile gözlemler yapması ve alanda yetişen öğretmen adaylarına danışmanlık yapması gibi yeterliliklerinden dolayı sınıf öğretmenine tam model olma dışında öğretmenle işbirliği yapabileceğine karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda uygulama aşamasında işbirliğine dayalı hizmet modellerinden dolayı hizmet modellerinin uygulanmasına karar verilmiştir (Tez izleme komitesi kararı, 08.03.2005, Günlük, sayfa 71). Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen işbirliğini sağlayıcı çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- ✓ Özel gereksinimli öğrenciye uygun sınıf içi ya da sınıf dışı fiziksel koşulların sağlanması (sınıfta özel gereksinimli öğrencinin özellikleri dikkate alınarak oturma düzeni vb.).
- ✓ Sınıf öğretmenin gereksinimlerine göre sosyal beceri öğretim yöntemlerinin belirlenerek öğretmene bilgilendirici çalışmaların yapılması (Öğretmene sosyal öykü, rol oynama, tartışma, işbirliğine dayalı öğrenme gibi farklı öğretim yöntemlerinin uygulanmasında model olma, öğretmenin ders planlarında uyarlamalar yaparak ya da içeriğe uygun yeni ders planları hazırlayarak öğretimin gerçekleştirilmesi, öğretim materyallerinin hazırlanmasında, sınıf rutinlerinin oluşturulmasında, sınıf kurallarının belirlenmesinde ve uygulanmasında, uygun davranışların pekiştirilmesinde öğretmene yol gösterme vb.).
- ✓ Normal gelişim gösteren öğrencilerle etkileşim ve işbirliği yaparak gerekli öğretim uyarlamalarının yapılması.
- ✓ Ailelere yönelik bilgilendirici toplantılar yapılarak işbirliğinin sağlanması.

Araştırmacı bu çalışmaların dışında araştırma yapılan ortamlarla ilgili sistematik ve derinlemesine durum saptamak amacıyla ses ve görüntü kayıtları yapmak, araştırmaya dair yapılan her aşama öncesi-sırası-sonrasında günlük tutmak, elde edilen verilere dayanarak eylem planları hazırlamak ve bunları uygulamaktan sorumlu olmuştur. Bu sorumluluklarını yerine getirme konusunda kendisini sürekli değerlendirmek amacıyla geçerlik toplantılarına katılan danışmanlara karşı da sorumlu olmuştur. Bundan dolayı araştırmacı, araştırma modeline uygun olarak tanımlanan “araştırmacı” rolünün yanında “katılımcı” ve “kendini yansıtıcı” rollerini de yerine getirmiş ve bu rolleri danışmanlar tarafından teyit edilmiştir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005).

2.3.7. Danışmanlar

Araştırmanın durum saptama aşamasından uygulamanın sonuna kadar araştırmanın sistemli bir şekilde devamlılığını, araştırmacıya yol gösterici bilgilendirmeyi, ortaya çıkan durumları tartışmayı ve katılımcılar arasındaki işbirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı ve tez danışmanlarından oluşan bir “Geçerlik Komitesi” oluşturulmuştur. Komitede, tez danışmanı Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran ve ikinci danışman Prof. Dr. Yıldız Uzuner yer almıştır. Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Mesleki deneyim süresi 20 yıldır. Prof. Dr. Yıldız Uzuner Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Mesleki deneyim süresi 23 yıldır. Bu komite ile her hafta, belli bir günde olmak üzere toplam 35 hafta toplanılmıştır. Bu toplantılar durum saptama ve uygulama süreçlerinde etkili olmuştur.

2.3.8. Tez İzleme Komitesi

Araştırma süreci boyunca araştırmanın yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde araştırmacının izlediği aşamalar, topladığı veriler ve sonraki yapması gereken aşamalar konusunda denetleme, tartışma ve öneriler sunmak amacıyla “Tez İzleme Komitesi” oluşturulmuştur. Bu komite, tez danışmanları ile birlikte bir alan uzmanı, diğeri alan dışı uzman olan toplam dört kişiden oluşmuştur. Alan uzmanı olan Prof. Dr. Gönül Kırcaali-iftar, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Kırcaali-İftar aynı zamanda Anadolu Üniversitesi

Engelliler Araştırma Enstitüsü müdürüdür. Mesleki deneyim süresi 23 yıldır. Alan dışı uzmanı olan Yrd. Doç. Dr. Jale Balaban-Salı Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Eğitim İletişimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Mesleki deneyim süresi 12 yıldır. Tez izleme komitesi her altı ayda bir olmak üzere toplam altı kez toplanmıştır.

Ayrıca bu araştırma 14.09.2004 tarihinde, Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran'ın proje yöneticisi ve Prof. Dr. Yıldız Uzuner'in proje yöneticisi yardımcısı görevleriyle Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri'ne proje çalışması olarak sunulmuştur. 21.10.2004 tarihinde de Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından kabul edilmiştir. Proje çalışmasının gereği olarak da her altı ayda bir gelişme raporları sunulmuştur.

2.4. Veri Toplanması ve Analizi

Eylem araştırmasında veriler sistematik ve derinlemesine toplanmaktadır. Eylem araştırmasının veri toplama sürecinde, veriler çeşitli kaynaklardan toplanır. Veri toplama teknikleri deneyimler, sorgulama ve inceleme yoluyla gerçekleştirilir. Deneyimler, aktif katılımcı, katılımcı gözlemci ya da pasif gözlemci olma şeklinde saha notları, belgeler ve tutanaklar, gözlemlerle belirlenebilir. Anketler, görüşmeler, ölçekler, kontrol listeleri ve öz değerlendirmeler sorgulama için birer araçlardır. Günlükler, haritalar, odyo ve video kayıtları, öğrencilerin çalışma ürünleri, saha notları, internet ve elektronik posta bilgileri inceleme verilerini oluşturmaktadır (Mills, 2003). Veriler sistematik olarak farklı zamanlarda ve farklı şekillerde toplanır. Süreç içerisinde bazı veri toplama tekniklerinden vazgeçilebilir ya da yenileri eklenebilir. Araştırma sorularına, öğretim durumlarına ve araştırmacıya uyan veri toplama teknikleri kullanılmalıdır. Nitel veri toplama tekniklerinden yararlanıldığı gibi nicel veri toplama teknikleri de kullanılabilir. En az üç veri toplama tekniğinden yararlanmak önemlidir (Mills, 2003). Veri toplama tekniklerinin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Johnson'a (2002) göre eylem araştırmasında kullanılan teknikler şunlardır: (1) günlük tutma, (2) resmi belgelerin incelenmesi, (3) saha notları-gözlemler, (4) görüşmeler, (5) öğrenci ve/veya öğretmen kontrol listeleri, (6) tutum ve sınıflama ölçekleri, (7) konferanslar (Bireysel ve küçük grup), (8) anketler, (9) öğrenci ürünleri ve

raporları, (10) haritalar, grafikler, fotoğraflar ve filmler, (11) web siteleri ve elektronik postalarıdır (McNiff, Lomax ve Whitehead, 1996; Mills, 2003).

Bu teknikler, araştırma sorularını yanıtlayıcı olma esasına dayalı olarak kullanılmalıdır. Bu çalışmada, araştırma amacı ve soruları Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson (2005) tarafından belirtilen ölçütler biçimlendirilmiştir. Bu ölçütlerden biri olan “yöntemsel üçleme” ölçütü dikkate alınarak veriler nitel ve nicel yöntemlerle toplanmıştır. Bu çalışmada veriler şu tekniklerle toplanmıştır: (1) günlük tutma, (2) resmi belgelerin incelenmesi, (3) saha notları ve gözlemler, (4) yarı-yapılandırılmış görüşmeler, (5) kontrol listeleri, (6) ölçekler, (7) anketler, (8) öğrenci ürün ve raporları, (9) haritalar, grafikler, fotoğraflar ve filmler. Eylem araştırmasının helezonik bir döngü şeklinde gerçekleşmesi nedeniyle veri toplama ve veri analizleri eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir. Verileri toplama, analiz etme ve yorumla sürecinde, araştırmacı toplanan verilerin ne anlama geldiğini sorgular. Verilerin yorumlanmasında araştırmacı topladığı verileri anlamlandırır ve araştırma sorularına yanıt arar. Araştırmacı sonuçların anlamlarına odaklanır, ana temalar ve eğilimler belirlenir (Mills, 2003).

Bu doğrultuda, çalışmada toplanan veriler tekrar tekrar okunarak izlenmiş, sınıflandırılmış ve bu analizlerden yola çıkarak problem durumların çözümüne yönelik başka veri toplama araçları kullanılarak araştırma amaçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Her hafta gerçekleştirilen sosyal beceri öğretim programı kapsamındaki ders planlarının uygulanmasına ilişkin videoteyp kayıtlarından ya da belli dönemlerde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, danışmanlarla yapılan toplantılarda tartışılmak üzere veriler incelenerek sınıflandırılmıştır. Belirlenen gereksinimler ve ortaya çıkan problem durumları çözmeye yönelik eylem planları oluşturulmuş ya da diğer veri toplama araçları kullanılmıştır. Elde edilen ve yapılan analizler sonucunda araştırma gereksinimine ve geçerlik komitesinin aldığı karara göre: durum saptaması sürecinde üç ve uygulama sürecinde üç olmak üzere belirlenen altı dersin video kayıt verileri temalaştırılmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ise istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Toplanan verilerin bir araya getirilmesi ve okuyucunun bu çalışmayı daha rahat okuyabilmesi ve anlamlandırabilmesi amacıyla verilerin toplanması ve analizleri

ayrıntılı olarak raporlaştırılmış (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005) ve aynı bölümde sunulmuştur. Araştırmacı araştırma verilerinin toplanmasında ve bu verilerin analizinde aşağıdaki süreçleri izlemiştir:

Durum saptama aşamasındaki veri toplama süreci Kasım- 2004/ Şubat- 2005 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bir eylem araştırması olması nedeniyle verilerin sistematik ve derinlemesine toplanmasına dikkat edilmiştir. Durum saptama aşamasındaki veri toplamada gerçekleştirilen süreçler Tablo 1’de gösterilmekte ve ilerleyen bölümlerde her bir süreç açıklanmaktadır.

Tablo 1. Durum Saptama Aşamasındaki Veri Toplama Süreci

TARİH	OLAY	SAAT	SÜRE	VERİ TOPLAMA BİÇİMİ
02.11.2004	Öğretmen ile Sözleşme	13:00-13:15	15 dk.	Yarı-yapılandırılmış Görüşme
02.11.2004	Müdür ile Sözleşme	13:20-13:30	10 dk.	Yarı-yapılandırılmış Görüşme
05.11.2004	Fotoğraf Çekimi (okul ve sınıf)	14:00-14:15	15 dk.	Saha Notu
05.11.2004	Özel Gereksinimli Öğrencisinin Babası ile Ön Görüşme	14:55-15:10	15 dk.	Yarı-yapılandırılmış Görüşme
05.11.2004	Öğretmen ile Görüşme	15:15-15:50	35 dk.	Yarı-yapılandırılmış Görüşme
05.11-07.12.2004	Gözlemler	9:00-16:10	850 dk. (14 saat)	Saha Notu
02.12.2004	Veli Toplantısı	15:10-16:40	90 dk.	Ailelerle Tanışma
07.12.2004	Akran Tercihi Ölçeği Uygulama (1)	14:30-14:50	20 dk.	Sosyometrik Ölçüm
09.12.2004-06.01.2005	Gözlemler	9:00-16:15	1679 dk (28 saat)	Video Kamera
31.12.2004	Akran Tercihi Ölçeği Uygulama (2)	14:15-14:30	15 dk.	Sosyometrik Ölçüm
13.01.2005	Rehber Öğretmen ile Görüşme	9:30-10:25	55 dk.	Yarı-yapılandırılmış Görüşme
18.01.2005	Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R)	10:00-11:30	90 dk.	Standart Test (<i>Özel Gereksinimli Öğrenci</i>)
16.02.2005	Öğretmene Kontrol Listesinin Verilmesi	13:00-13:15	15 dk.	Sınıf İçi Kontrol Listesi
23.02.2005	Ailelerle Kontrol Listesinin Uygulanması	15:15-15:50	35 dk.	Kontrol Listesi
23.02.2005	Öğretmen ile Görüşme	16:05-16:40	35 dk.	Uygulama Öncesi Planlama

2.4.1. Günlük

Günlük tutma eylem araştırmalarında ham veri kaynağı olarak oldukça önemlidir. Ayrıca araştırmacıya bir zaman çizelgesi görevini yaparak araştırmadaki ilerlemeleri ya da gerilemeleri gösterir. Aynı zamanda araştırmacının araştırmasında genel noktaları görmesine ve kendi duygu-düşüncelerini kaydederek ileride yapması gereken eylemleri planlamasında yardımcı olur (McNiff, Lomax ve Whitehead, 1996). Alanyazında belirtilen bu açıklamalar doğrultusunda araştırmacı, 13.10.2004 tarihinden itibaren araştırmanın veri toplama sürecine başlaması ve bu süreçte yaşayabileceği her türlü problemleri danışmanlarıyla birlikte tartışarak çözebilmesi amacıyla gerçekleştirdiği her bir çalışmasını günlüğüne kaydetmiştir. 27.10.2004 tarihinde danışmanlarla yapılan toplantıda, günlüğün bilgisayarda mı yoksa defter olarak mı tutulması konusunda tartışılmıştır. Araştırmacının zaman ve kullanım bakımından günlüğü defter olarak daha kolay tutabileceğini belirtmesi üzerine günlüğün defter olarak tutulmasına karar verilmiştir (Günlük, sayfa 2). Günlük danışmanlar tarafından okunarak tartışılmıştır. Bu okumalardan sonraki 12.11.2004 tarihindeki toplantıda, günlüğün daha rahat okunabilmesi ve gerekli yerlerde not alınabilmesi için sayfaların her iki tarafından da boşluk bırakılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacının yaşadığı olayları ve duygu ve düşüncelerini araştırmanın amacına yönelik daha fazla yansıtıcı şekilde yazması gerektiği gibi içerikle ilgili öneriler de verilmiştir (Günlük, sayfa 19). Günlüğün sayfa sayısı 195 sayfadır. Günlükte yazılan duygu ve düşünceler, olaylar ve yorumlar araştırmanın destek verilerini oluşturmaktadır.

2.4.2. Resmi Belgelerin İncelenmesi

Okul kayıtlarında her öğrencinin okula devamlılığı, varsa disiplin cezaları, uygulanan standart testlerin sonuçları, varsa özel sağlık sorunları, eğitim-öğretim programında bulunan programlardaki etkinliklere katılım dereceleri gibi önemli kayıtlar bulunmaktadır (Mills, 2003). Bu kayıtlar, öncelikle sınıf öğretmenine ve öğrencilerle çalışacak diğer personele öğrencilerle karşılaşacakları ya da karşılaştıkları sorunların olası nedenlerini açıklayabilmektedir. Ayrıca çalışacakları konuların içeriğini oluşturmada da yol gösterebilmektedir. Bu nedenle, araştırmacı araştırmanın yürütüldüğü süre boyunca; okulun vizyonu, misyonu, kurumsal özellikleri, okul eğitim-

öğretim programında yer alan yıllık ve ünite planları, rehberlik hizmetleri yıllık planı, veli toplantı tutanağı gibi resmi belgeleri dosyasına eklemiştir. Araştırmacı sınıf öğretmeninin izni ile sınıf listesi, ödev kontrol takip listesi, sınıf kitaplığı kitap takip listesi, aylık seviye tespit sınav sonuçları, okulda bütün sınıflarda kullanılan çeşitli eğitim dergilerinin sınav sonuçları, özel gereksinimli öğrencinin Eskişehir İli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün verdiği inceleme bölümü raporu, rehberlik çalışması olarak uygulanan testlerin (örneğin, çoklu zeka testi, başarısızlık nedenleri anketi değerlendirme çizelgesi, otobiyografi değerlendirme tablosu gibi) içeriklerini ve sonuçlarını gösteren belgelerden bir kopya edinmiş ve dosyasında saklamıştır. Bunlara ek olarak, araştırmacı sınıf öğretmenine “Rehberlik Hizmetleri Yıllık Planı” olup olmadığını sormuş, öğretmen her öğretilerde olması gereken bir plan olduğunu ancak içeriğin birebir uygulanmadığını, bu plandaki çalışmaları rehber öğretmenin yaptığını ve kendisini yönlendirdiğini ifade etmiştir. Planın içeriğinde; oyuna katılma, eşyaları koruma, özür dileme, yardımseverlik, alay etme, zararlı alışkanlıklar gibi konular bulunmaktadır. Bu konulara yönelik “duygu zarı”, “meslek bulmacası”, “ağaç hikâyesi”, “canavar karpuzlar”, “sevgi bombardımanı” gibi etkinlik isimleri bulunmaktadır. Araştırmacı bu planın bir kopyasını öğretmenden almış ve belgeler klasörüne eklemiştir (Günlük, sayfa, 49).

Araştırmacı dönem sonunda da, yaz döneminde ailelere ulaşmak durumunda kalınabilir düşüncesiyle sınıf öğretmeninden öğrencilerin ev adreslerinin ve telefon numaralarının bulunduğu bir listeyi almıştır. 14.09.2005 tarihinde araştırmacı sınıf öğretmeni ile izlemeye yönelik yapılacak çalışmaları planlamak amacıyla okula gittiğinde okulun liseye dönüştürüldüğünü öğrenmiştir. Araştırmacı dönem sonunda ailelere verilen kontrol listelerini toplamak amacıyla ailelere ulaşmak için önceden öğretmenden aldığı ev adresleri ve telefon numaraları listesini kullanmıştır. Toplanan bu belgeler araştırmanın destek verilerini oluşturmaktadır.

2.4.3. Saha Notları-Gözlemler

Katılımcı gözlemcinin bulunduğu ortama dair yazdığı her şey saha notları olarak nitelendirilir. Araştırmacıya fiziksel ve sosyal bağlamda gerçekleşen bütün olaylar kayıt edilerek o ortama ilişkin bir fikir verebilir (Mills, 2003). 27.10.2004 tarihindeki

geçerlik komitesi toplantısında, en az üç kez olmak üzere bütün derslerin gözlenmesine, saha notlarının tutulmasına ve bu gözlemlerin kaydedileceği gözlem çizelgesinin hazırlanmasına karar verilmiştir (Günlük, sayfa 2). 12.11.2004 tarihindeki geçerlik komitesi toplantısında, her gözlem için sınıf krokisinin çizilmesi gerektiği belirtilmiştir (Günlük, sayfa 19). Bu karar dikkate alınarak yapılan her gözlem için sınıf krokisi çizilmiş ve özel gereksinimli öğrenci ile araştırmacının oturduğu yer krokide belirtilmiştir. 03.12.2004 tarihinde toplanan geçerlik komitesinde, gözlemlerde akran-akran, öğrenci-öğretmen etkileşimlerine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Günlük, sayfa 30).

Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak sınıf içinde 05.11.2004- 07.12.2004 tarihleri arasında sınıf öğretmeni-öğrenciler, öğrenci-öğrenci etkileşimlerini ve ders örüntülerini belirleyebilmek amacıyla yedi farklı dersi en az bir (Etüd)- en çok üç (Türkçe, Müzik, Hayat Bilgisi, Matematik) kez olmak üzere toplam 17 ders saatini gözleyerek fiziksel (19 sayfa) ve sosyal (124 sayfa) bağlamda saha notları tutmuştur. Daha sonra aynı amaçla sınıf içinde ve sınıf dışında 09.12.2004- 06.01.2005 tarihleri arasında doğal gözlemler yapmış ve bu gözlem verilerini video kamera kullanarak kaydetmiştir. Gözlemler sınıf içinde; bir dersi en az iki (Etüd)- en çok beş (Türkçe, Müzik) kez olmak üzere toplam 29 ders saatinde, ders dışında (sınıf, okul bahçesi) ise, 6'22"- 18'24" arasında değişen sürelerde olmak üzere 13 kez gerçekleştirilmiştir. Saha notları ile ilgili ayrıntılar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Saha Notlarının Ders Dağılımları

GÖZLEM SAYISI	GÖZLENEN DERS	GÖZLEM SÜRESİ	AMAÇ	SAYFA SAYISI
3	Türkçe	120 dk.	M.-Sınıf	19
3	Müzik	120 dk.	M.-Sınıf	24
3	Hayat Bilgisi	120 dk.	M.-Sınıf	22
3	Matematik	120 dk.	M.-Sınıf	18
2	Bireysel ve Toplu Etkinlikler	80 dk.	M.-Yanındaki öğrenciler	12
2	Resim-İş	80 dk.	M.-Yanındaki öğrenciler	18
1	Etüd	45 dk.	M.-Sınıf	11
Toplam: 17		685 dk.		124

Tutulan saha notlarının “Ayrıntılı Gözlem Form”larına (Ek 2) dökümleri yapılarak, betimsel indeksleri hazırlanmıştır. 12.11.2004 tarihindeki danışmanlarla yapılan toplantıda, ayrıntılı gözlem formlarının daha ayrıntılı olmasına ve betimsel verilerde yorum olmamasına dikkat edilmesi hatırlatılmıştır (Günlük, sayfa 19). 26.11.2004 tarihinde, betimsel indekslerin yazımı tartışılmış ve betimsel indekslerin amaca yönelik yazılması gerektiği vurgulanmıştır (Günlük, sayfa 24). 10.12.2004 tarihindeki toplantıda da, betimsel verilerdeki davranış örüntüleri ve etkileşimleri incelenmiştir (Günlük, sayfa 36).

Alanyazında videotteyp kayıtlarının önemine ve kullanım amaçlarına göre çeşitli sınıflandırmalara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır (Gibbs, Friese ve Mangabeira, 2002; Penn-Edwards, 2004; Ratcliff, 1996). Videotteyp kayıtları kullanım amaçlarına göre sınıflandırılabilir. Penn-Edwards (2004) videotteyp kayıtlarını şu şekilde sınıflandırmıştır: (a) gözlemsel kayıt (observational recording), (b) katılımcının izlenmesi (subject viewing), (c) katılımcı tepkisi (subject response), (d) katılımcının kendini yansıtması (subject self-reflection), (e) katılımcı olarak kaydetme (subject recording), (f) araştırmacının sunumu (researcher presentation).

Araştırmacı bu sınıflamalardan ilk üçünü kullanmıştır. *Gözlemsel kayıt sürecinde;* araştırmacı ders planlarında gerçekleştirilen etkinliklerde, video kamerayı öğrencilerin özellikle odak öğrencilerin sosyal becerilerdeki performansları, birbirleriyle ve öğretmenle olan etkileşimleri üzerinde odaklaştırarak çekimler yapmıştır. Bu video kayıtları, eylem planlarının oluşturulmasında, danışmanlarla gerçekleştirilen toplantılarda araştırmacıya, verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde oldukça yararlı olmuştur. Özellikle temsili olarak seçilen altı dersin videotteyp kayıtlarının analiz aşamasında yapılan çalışmalar bu sınıflandırmayı kapsamaktadır. *Katılımcının izlenmesi sürecinde;* araştırmacı, video kaydı yapılan her ders sonrasında çekilen kayıtları, sınıf öğretmeni ile birlikte gerçekleştirdiği yansıtma ve planlama toplantılarında sınıf öğretmenin kendisine izletmiştir. Yapılan ya da yapılması gereken konular üzerinde konuşulmuş ve tartışılmıştır. Yine araştırmacı dönem sonunda sınıf öğrencilerine, daha önceden video kaydı yaptığı 23 Nisan provalarını (20.04.2005, Günlük, sayfa 100) ve kendilerinin bulunduğu birkaç dersten görüntüleri bir dersin kapsamında izletmiştir. Çalışılan becerilerde olumlu noktalar öğrencilere gösterilerek üzerinde konuşulmuştur

(09.06.2005, Günlük, sayfa 149). *Katılımcı tepkisi sürecinde*; araştırmacı, sınıf öğretmeni ile birlikte gerçekleştirdiği yansıtma ve planlama toplantılarında video kaydı yapılan o günkü derslerin sonunda çekilen kayıtları, sınıf öğretmenin kendisine izletmiştir. Bu toplantılarda gerek sınıf öğretmenin gerekse öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tepkileri konusunda tartışılmış ve bir sonraki ders planlarının hazırlanmasında bu kayıtlar yol göstermiştir.

Videoteyp kayıtlarının pek çok avantajı olmasına rağmen birkaç sınırlılığı ve zayıf yönü bulunmaktadır. Ratcliff'in (1996) LeCompte ve Preissle'den (1993) aktardığına göre, toplanan çok fazla verinin daha sonra analiz edilmesi çok güç olabilir. Bu nedenle elde edilen bütün verilerin kullanılması gerekmeyebilir, temsili videoteyp kayıtları oluşturmak da mümkündür. Bazen araştırmacılar, önemli gördükleri ayrıntılarda daha az videoteyp kayıt bölümünü analiz ederek bu güçlüğü ortadan kaldıracırlar. Tipik ya da sıklıkla görülen terimlerin bir bütün olarak yanlış sunulma olasılığı ile birlikte, aynı zamanda bağlamda tanımlanmayan davranış ilişkileri de görülebilir. Bu nedenle araştırmacının başında belirtilen hipotezleri destekleyen veri kayıtlarını seçmek gerekebilir. Sadece yapılan videoteyp kayıtlarının sınırlılıkları yoktur. Ratcliff'in (1996) Mehan'dan (1979) aktardığına göre araştırmacıların video kameraya olan yatkınlığı ve kamerayı kullanma yetenekleri de sınırlılık olabilir. Ratcliff'in (1996) Erickson'dan (1992) aktardığına göre, videoteyp kayıtları tamamen bittikten sonra onların analiz edilmesi gerekebilir ya da ortaya çıkan hipotezlerin katılımcılarla test edilme fırsatı olmayabilir. Araştırma alanından ayrılmadan önce analizlerin çoğunu yapmak da güç olabilir. Ayrıca önemli bağlamlardaki ayrıntıların videoteyp kayıtlarında gözden kaçabilme sınırlılığı da bulunmaktadır. Aynı zamanda Ratcliff'in (1996) Jackson'dan (1987) aktardığına göre, video kameranın hareket yoksunluğu, sürekli bakımlarının ve onarımların pahalı olması ya da zaman alabilmesi gibi sınırlılıklar da söz konusu olabilir.

Araştırmacı araştırmacının durum saptama ve uygulama süreçlerinde; sosyal beceri öğretim programını oluşturan ders planlarının uygulanmasında, sınıf öğretmeni ile yapılan yansıtma-planlama toplantılarında video kamera kullanmıştır. Durum saptama ve uygulama süreçlerinde uygulanan dersler araştırmacı tarafından videoteyp kaydına alınmıştır. Video kayıtları, Canon Pal MV750i marka dijital video kamera kullanılarak,

Windows Movie Maker video düzenleme yazılımı ve IBM P4 2.4 İntel işlemcili sistem ile yaklaşık 65 adet 8mm'lik Sony marka mini DV kamera kasetlerine kayıt edilmiştir. Daha sonra videotıyp görüntüleri akan medya formatında (wmv) kayıt edilmiş, Aopen marka harici Combo CD Writer yardımıyla yaklaşık 65 adet CD ortamına kopyalanmıştır. Ayrıca bütün videotıyp kayıtları araştırmacının ve Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran'ın ofislerindeki IBM marka masa üstü bilgisayarlarına da kaydedilmiştir. Böylece olası veri kayıpları önlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı video kamera kullanma konusunda çok fazla bir deneyimi olmamasından dolayı çekimlerden önce, video kameranın özellikleri ve kullanımı konusunda teknik yardım almıştır. Araştırma alanına girmeden önce kendi kendine başka ortamlarda deneme çekimleri yapmıştır. Bazı zamanlarda videotıyp kayıtlarının bilgisayara ve CD ortamına kaydedilmesi konusunda problem yaşadığında bilgisayar öğretmenliği bölümündeki öğretim elemanlarından yardım almıştır. Böylece video kameranın araştırma sürecindeki bu tür sınırlılıkları en aza indirilmiştir.

03.12.2004 tarihinde yapılan danışmanlar toplantısında, video kamera çekimlerinin başlanmasına ve okul saati sonrasında yapılan etüd çalışmalarının da gözlenmesine karar verilmiştir (Günlük, sayfa 30-31). Video kayıtları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sınıfın hareketli bir ortam olması nedeniyle araştırmacı, çekimleri kamerayı omzunda taşıyarak, odak öğrencilere ve sınıf öğretmenine odaklanarak gerçekleştirmiştir. Durum saptama sürecinde, sınıf içinde ve sınıf dışında 09.12.2004-06.01.2005 tarihleri arasında video kamera kullanılarak gözlem verileri toplanmıştır. İlk video çekimlerinde sınıf öğretmeni doğal davranmaya çalışsa da araştırmacı tarafından biraz gergin olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler kamerayı görünce daha da hareketlenmişlerdir. Öğrenciler araştırmacının yanına gelerek kendilerine bakmayı, çekilenleri seyretmek istemişlerdir. Araştırmacı da öğrencilerin kameraya alışmaları ve meraklarını gidermeleri için çekimlerini ara ara ve kısa süreli olarak gelen öğrencilere izletmiştir. Öğrencilerin bazısı, araştırmacıya “hatıra olsun” diye mi çekim yaptığını sormuş, araştırmacı da bu amaçla ve ileride belki kendilerini izleyerek çalışmalar da yapabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin kameraya alışmalarını sağlamak amacıyla teneffüslerde, sınıfta ya da okul bahçesinde de çekimler yapmıştır, bazen öğrencilere kontrolü altında kamerayı incelemelerine izin vermiştir. 10.12.2004

tarihindeki toplantıda, ilk video çekimleri seyredilmiş video analizlerinde nelere dikkat edilmesi ve amaçlı olarak video çekimlerinin yapılması gerektiği belirtilmiştir (Günlük, sayfa 35). 17.12.2004 tarihindeki toplantıda, yapılan video çekimlerinin analizleri incelenmiş ve uygun olduğuna karar verilmiştir (Günlük, sayfa 38). Sınıf öğretmenin ve öğrencilerin bir-iki hafta sonrasında kameraya karşı duyarsız oldukları araştırmacı ve danışmanlar tarafından belirlenmiştir. 07.01.2005 tarihinde, gözlem kayıtlarının veri türlerinin ve frekanslarının tablolarda gösterilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir (Günlük, sayfa 53). Araştırmacının, bazen sınıf öğretmenine model olacak dersler uygulanacağı için 21.02.2005 tarihinde, araştırmacının uygulama öncesinde sınıfa alışması, öğrencilerin kendisine alışması ve sınıf kontrolünü sağlayabilmesi için pilot dersler yapmasına karar verilmiştir. Bu derslerin de video kamera ile kaydedilmesine ve bu kayıtları sınıf öğretmenin yapmasına karar verilmiştir (Günlük, sayfa 63). Durum saptama sürecindeki videoteyp kayıtları ile ilgili ayrıntılar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Durum Saptama Sürecindeki Videoteyp Kayıtlarının Ders Dağılımları

GÖZLEM SAYISI	GÖZLENEN DERS	GÖZLEM SÜRESİ	AMAÇ
5	Türkçe	200 dk.	M*-yakındaki akranlar
5	Müzik	200 dk.	M*-yakındaki akranlar
4	Hayat Bilgisi	160 dk.	M*-yakındaki akranlar
4	Matematik	160 dk.	M*-yakındaki akranlar
3	Bireysel ve Toplu Etkinlikler	120 dk.	M*-yakındaki akranlar
3	Resim İş	120 dk.	M*-öğretmen
3	Beden Eğitimi	120 dk.	M*-öğretmen
2	Etüd	115 dk.	M*-öğretmen
Toplam: 29		1.195 dk.	

(*) M. özel gereksinimli öğrenci

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen tüm uygulamalar araştırmacı tarafından video kamera ile kaydedilmiştir. Kayıtlar sınıf içinde; en az üç (Matematik, Türkçe)- en çok altı (Müzik, Resim-İş) kez olmak üzere toplam 31 ders saatinde (1.240'=20 saat 6 dk.)

gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecindeki videoteyp kayıtları ile ilgili ayrıntılar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Uygulama Sürecindeki Videoteyp Kayıtlarının Ders Dağılımları

GÖZLEM SAYISI	GÖZLENEN DERS	GÖZLEM SÜRESİ	AMAÇ
6	Müzik	240 dk.	M*- diğer odak öğrenciler
6	Resim İş	240 dk.	M*- diğer odak öğrenciler
5	Beden Eğitimi	200 dk.	M*- diğer odak öğrenciler
4	Bireysel ve Toplu Etkinlikler	160 dk.	odak öğrenciler- öğretmen
4	Hayat Bilgisi	160 dk.	odak öğrenciler- öğretmen
3	Matematik	120 dk.	odak öğrenciler- öğretmen
3	Türkçe	120 dk.	odak öğrenciler- öğretmen
Toplam: 31		1.240 dk.	

(*) M. özel gereksinimli öğrenci

Ayrıca yapılan tüm ders planlarındaki uygulamalar, okul çapında düzenlenen törenler video kamera ile kaydedilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde okul ya da sınıf içindeki değişiklikler gözlenmiş ve günlüğe kaydedilmiştir. Örneğin, araştırmacı gözleme gittiği 25.11.2004 tarihinde öğrencilerin yerlerinin değiştiğini gözlemiştir. Bu değişikliğin nedenini sınıf öğretmenine sorduğunda, öğretmen her ünite bitiminde (genellikle her ay sonunda) öğrencilerin cinsiyeti ve akademik başarıları gibi özelliklerini dikkate alarak oturma yerlerini değiştirdiğini belirtmiştir (Günlük, sayfa, 23). Araştırmacı 29.11.2004 tarihinde gözleme gittiğinde 29 Ekim Cumhuriyet bayramı nedeniyle sınıfta bulunan süslerin toplandığını görmüştür (Günlük, sayfa 25). 23.12.2004 tarihinde araştırmacı gözleme gittiği ilk ders saatinde sınıftaki öğrenci sıralarının arka arkaya dizili olduğunu görmüştür. Öğretmen öğrencilere teneffüste sıraları önceki düzene getirmelerini istemiştir. Araştırmacı sınıf öğretmenine sıraların bu şekilde düzenlenmesinin nedenini sorduğunda, öğretmen bir önceki gün genel seviye tespit sınavı yapıldığını ve okul yönetiminin bu şekilde bir düzen istediğini ifade etmiştir (Günlük, sayfa 42). Yine araştırmacı 30.12.2004 tarihinde sınıf panolarını

incelediğinde, özel gereksinimli öğrenci ve odak öğrencilerden dördünün yaptığı takvimlerin asılmadığını belirlemiştir. Aynı gün sınıf öğretmeninden şehir kapsamındaki ilköğretim öğrencilerinin haftada bir gün (Perşembe) serbest kıyafetleriyle geleceklerini öğrenmiştir (Günlük, sayfa 47).

2.4.3.1. Videoteyp Analizinin Aşamaları

Araştırma sürecinde elde edilen videoteyp kayıtları, sınıf öğretmeni-öğrenciler, sınıf öğretmeni-özel gereksinimli öğrenci, özel gereksinimli öğrenci-öğrenciler etkileşimleri doğrultusunda; veri toplama sürecinde görülen problemlere yönelik eylem planları hazırlayabilmek için değerlendirilmiştir. Bu kayıtlar gerek özetlenerek gerekse veri toplama süreci tamamlandıktan sonra ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Aşağıda temalar elde edilen videoteyp kayıtlarının analiz aşamaları yer almaktadır. Bu analiz aşağıdaki basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir (Schultz, Florio and Erickson' dan (1982) Aktaran: Uzuner, 1993; Ratcliff, 1996):

2.4.3.1.1. Temsili Videoteyp Kayıtlarının Belirlenmesi

Araştırma boyunca yapılan dersler video kamera kullanılarak kaydedilmiştir. Yukarıdaki tablolarda da görüldüğü gibi durum saptama ve uygulama sürecinde oldukça fazla videoteyp kayıtları bulunmaktadır. Geçerlik komitesi toplantılarında (23.03.2006) verilerin yoğunluğunu azaltmak ve analizleri kolaylaştırmak amacıyla araştırma amaçları da dikkate alınarak elde edilen videoteyp kayıtlarından temsili teyp kayıtları seçilmiştir (Günlük, sayfa 173-174). Bu temsili kayıtların seçiminde şu ölçütlere dikkat edilmiştir:

1. Sınıf öğretmenin ve öğrencilerin araştırmacıya ve video kameraya alışmış oldukları dersler olması,
2. Belirlenen derslerde görülen öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin ve araştırma amaçlarına yönelik kalıpların, araştırma alanında tutulan saha notlarıyla uyum içinde olan dersler olması,
3. Akademik derslerde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin az olması nedeniyle ve sınıf öğretmenin genellikle Müzik, Beden Eğitimi,

Bireysel ve Toplu Etkinlikler derslerini kendi işlerini yapmak için fırsat olarak değerlendirdiği düşünülen derslerin olması (Günlük, sayfa 25-26; 32),

4. Ortamda odaklanan katılımcıların net ve kapsamlı bir şekilde görüntülenebilmiş derslerin olması,
5. Video çekim görüntülerinin kaliteli olduğu derslerin olması (aydınlık, net ve gözlenebilir vb.),

Bu ölçütler dikkate alınarak durum saptama sürecinden videotteyp kaydı yapılan üç ders seçilmiştir. Bu dersler:

28 Aralık 2004	Resim-İş
28 Aralık 2004	Bireysel ve Toplu Etkinlikler
03 Ocak 2005	Müzik

Aynı şekilde uygulama sürecinden de videotteyp kaydı yapılan üç ders seçilmiştir. Bu dersler:

07 Nisan 2005	Müzik
01 Haziran 2005	Bireysel ve Toplu Etkinlikler
01 Haziran 2005	Resim-İş

2.4.3.1.2. Videotteyp Kayıtlarının Dökümü

Bu derslerin videotteyp kayıtları, masa üstü bilgisayarda “başlat-durdur” döngüsü şeklinde dakika ve saniyeler de dikkate alınarak boş A4 dosya kâğıtlarına süre ve etkileşim olarak ayrıntılı olarak yazılmıştır. Daha sonra yapılan dökümler, bilgisayar ortamında “Ayrıntılı Gözlem Form”una öğretmen ve öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışları satır satır yazılmıştır. Ayrıntılı gözlem formunda; bağlam bilgileri, betimsel veri, betimsel indeks, satırlar bulunmaktadır (Uzuner, 1999). Bu forma, araştırma amacına hizmet edecek şekilde öğretmen-öğrenci tepkilerinin işaretleneceği sütunlar ve sütunların “*Uygun*”, “*Kısmen uygun*”, “*Uygun değil*” şeklinde işaretleneceğini betimleyen işaret sistemi eklenmiştir (Ek 3). Danışmanlarla yapılan toplantıda (23.03.2006), bir dersin bağlamını kaçırmamak ve o dersin örüntüsünü ortaya

koyabilmek için bir ders saatinin tamamının ayrıntılı olarak analiz edilmesine karar verilmiştir (Günlük, sayfa 173-174).

2.4.3.1.3. Videoteyp Dökümlerinin Doğrulanması

Araştırmacı tarafından forma yazılan bir derse ait kayıt dökümleri, 30.03.2006 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında alınan kararlar alandan bir uzman tarafından incelenmiştir (05.04.2006, Günlük, 177-178). Bu çalışmada, araştırmacı uzmana bilgisayarda ilgili dersin video görüntüsünü açmış ve görüntüleri dondurarak görüntülerde yer alan katılımcıları tek tek tanıtmıştır. Daha sonra uzman kişi görüntüleri izleyerek, önündeki formlarda yazılmış olan dökümleri okumuştur. Eksik ya da anlaşılmayan yerlerde araştırmacıya görüntüleri dondurmasını ya da geriye dönmesini söyleyerek gereken düzeltmeleri yapmıştır. Bu çalışma geçerlik komitesi kararı doğrultusunda, dijital ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir ve çalışma yaklaşık 65 dakika sürmüştür. Ayrıca araştırmacı bu uzmandan izlediği derste etkileşimlerle ilgili görüşlerini de almıştır. Uzmanların bu çalışmayı kontrol etmesinden sonra doğrulama çalışması temsili olarak belirlenen her dersin video kaydı için gerçekleştirilmiştir.

2.4.3.1.4. Videoteyp Kayıtlarının Kategorileştirilmesi

Saha notları ve yapılan gözlemler sonucunda, sınıfta sınıf kurallarının olmadığı, sınıf öğretmeninin sınıf kontrolü konusundaki yetersizliği, sınıf rutinlerinin olmadığı ve işbirliğine dayalı etkinliklerin yapılabilmesi için öğrenci sıralarının düzeninin uygun olmadığı ve uygulanacak sosyal beceri öğretim programının etkili uygulanabilmesi için sınıfta olumlu sınıf iklimi yaratılması gereksinimi ortaya çıkmıştır (25.03.2004, Günlük, sayfa 81; 11.04.2003, Günlük, sayfa 92-93). Bu nedenle yapılan dökümleri araştırma amaçlarına yönelik kategorilere ayırabilmek amacıyla araştırmacı tarafından uygun sosyal becerilerin olumlu sınıf ikliminde ortaya çıkabileceği varsayımıyla olumlu sınıf iklimine yönelik alan taraması gerçekleştirilmiştir. Bu tarama sonucunda olumlu sınıf iklimini oluşturan unsurların yer aldığı bir “Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi” (Ek 4) hazırlanmıştır. Araştırmacı bu kontrol listesini ve önceden geliştirilen “Öğrenciye Yönelik Sosyal Beceriler Kontrol Listesi”ni kullanarak her bir etkileşim için ilgili tanımları betimsel indeks sütununa yazmıştır. Daha sonra bu tanıma uygun öğretmen ve öğrenci davranışları için ilgili sütunlara çek işareti (1/) koymuştur.

2.4.3.1.5. Videoteyp Kayıtlarının Geçerliği

Betimsel indekslere kategorilerin yazılmasından sonra olumlu öğretmen davranışlarına ve öğrencilerin sosyal becerilerine yönelik yapılan işaretlemeler geçerlik komitesi toplantısında kontrol edilmiş ve belirlenen diğer derslerin de bu şekilde analiz edilmesine karar verilmiştir (27.04.2006, Günlük, sayfa 183-184). Daha sonra Yrd. Doç. Dr. Sezgin VURAN, yapılan videoteyp kayıtlarının analizini önceden hazırlanan kontrol listelerini dikkate alarak ve ilgili dersin video görüntüsünü de izleyerek geçerlik çalışmasını gerçekleştirmiştir (05.05.2006, Günlük, sayfa 185-186). Bu çalışma yaklaşık dört saat sürmüştür.

2.4.3.1.6. Videoteyp Kayıtlarının Güvenirliği

Durum saptama aşamasına ait üç dersin bu şekilde analiz edilmesinden sonra bir başka alan uzmanı tarafından güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu derslerden birinin analizi rastgele seçilerek uzmana verilmiştir. Alan uzmanına araştırmacının yaptığı analizlerin betimsel indekslerinin yazılı olduğu ancak işaretlemelerin olmadığı ayrıntılı gözlem formu ve o dersin videoteyp kaseti verilmiştir. Uzman bağımsız olarak kendisine verilen kayıtlarda gördüğü kategorileri ilgili sütunlara işaretlemiştir. Bu güvenilirlik çalışması 31.08.2006- 01.09.2006 tarihlerinde toplam 3,5 saat sürmüştür (Günlük, sayfa 186-187). Gözlemcilerarası güvenilirlik yüzdesi hesabı: Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Yapılan hesaplama sonucunda gözlemcilerarası güvenilirlik yüzdesi % 95,9 olarak belirlenmiştir.

2.4.3.1.7. Videoteyp Kayıtlarının Sayısallaştırılması

Araştırmacı bu çalışma için durum saptama ve uygulama süreçlerinden seçilen altı dersin video kayıt sonuçlarının bir arada görülebilmesi için öğretmen ve öğrenci davranışlarını içeren “Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi” (Ek 4) ve “Öğrenciye Yönelik Sosyal Beceriler Kontrol Listesi” (Ek 5) geliştirmiştir. Bu kontrol listelerinde davranışlar, durum saptama ve uygulama süreçlerindeki derslere (altı) ait videoteyp kayıt frekanslarının yazıldığı sütunlar bulunmaktadır. Araştırmacı seçilen derslerin analizlerinin son şeklini “Ayrıntılı Gözlem Form”una yazdıktan sonra

formlardaki işaretlemelerin frekanslarını sayarak geliştirilen bu kontrol listelerindeki ilgili sütunlara sayısal olarak belirtmiştir. Yapılan bu çalışma ile durum saptama ve uygulama aşamalarında elde edilen verilerin destekleneceği ve araştırmanın raporlaştırılmasında araştırmacıya kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

2.4.4. Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler

Eylem araştırmasında kim, nerede, ne oluyor, ne zaman, niçin ve nasıl sorularına ilişkin yapılan görüşmeler oldukça önemlidir. Görüşme, iki kişi arasında biri diğerinden bilgi almak amacıyla gerçekleşen amaçlı bir sohbetir (Bogdan ve Biklen, 1998). Görüşmede belirlenen sorular katılımcılara sözel olarak sorulur ve katılımcılardan gelen cevapların da sözel olarak bildirilmesi beklenir (Gay, 1996). Ancak bu sözlü iletişim, bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı, mesajların yanlış alındığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir görüşmeden farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşmeci, görüşmenin amacı ve gizliliği hakkında diğer kişiye bilgi vermek ve görüşme sırasında sorulan sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak zorundadır. Aynı zamanda görüşmeci, görüşme yaptığı kişilerin gerçek düşünceleri, duyguları ve deneyimlerine dayanarak verdikleri örneklerle o kişilerin dünyayı nasıl yorumladıklarına ilişkin görüş geliştirir (Bogdan ve Biklen, 1998; Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Sınıf ya da okulda olan her hangi bir sorunun belirlenmesinde ve çözümünde öğretmenlerle ya da diğer kişilerle yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler eylem planlamasında yol gösterici olabilir. Öğretmenlerin kendi uygulamalarını öğrenmeleri için karşılıklı olarak yapılan bir sohbet fırsatı olarak değerlendirilebilir (Mills, 2003).

Araştırmanın planlama sürecinde kararlaştırılan okul yöneticisi ile bireysel görüşme gerçekleştirilememiştir. 02.11.2004 tarihinde okul yöneticisi ile yapılan ön görüşmede, kendisinin kaynaştırma uygulaması ve özel gereksinimli öğrenci ile ilgili konularda bilgisinin yeterli olmadığını, bu konulardaki çalışmaları okulun rehber öğretmenin gerçekleştirdiğini ve bu nedenle rehber öğretmen ile görüşme yapılmasının daha uygun olabileceğini ifade etmiştir. Ek olarak da, okul müdürü araştırmacıya güven duyduğunu, okulda istediği gibi çalışmalar yapabileceğini, okuldaki öğretmenlerin de aynı şekilde her konuda kendisine yardımcı olabileceklerini belirtmiş ve hazırlanan sözleşmenin

kendisi tarafından imzalanmayacağını, sözlerinin yeterli olduğunu ifade etmiştir (Günlük, sayfa 6-7). 16.02.2005 tarihinde sınıf öğretmenini okul müdürünün değiştiğini ve yeni müdüre araştırmadan söz edilirse daha rahat hareket edilebileceğini belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı yeni okul müdürüne kendisini tanıtmış ve okulda yürüttüğü araştırmasından kısaca söz etmiştir. Daha önceki müdürün buna izin verdiğini ve her konuda kendisine destek olduğunu ifade etmiştir. Yeni okul müdürü de, kendisi için bir problem olmadığını ve araştırmaya devam edilebileceğini belirtmiştir (Günlük, sayfa 62).

Aynı tarihte araştırmacı sınıf öğretmenine yönelik hazırlanan sözleşmeyi (Ek 6) imzalatmak ve kendisinin görüşme için uygun olduğu gün ve saati belirlemek amacıyla sınıf öğretmenini ile yaklaşık 15 dakika süren bir ön görüşme yapmıştır. Sınıf öğretmenini ve rehber öğretmen hazırlanan sözleşmeleri okumuşlar ve imzalamışlardır. Daha sonra sınıf öğretmenini ve rehber öğretmen kendilerine uygun gün ve saat vererek araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirtmişlerdir (Günlük, sayfa 4; 7). Araştırmacı sınıf öğretmenine özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle ve diğer ailelerle de görüşmek istediğini, bu amaçla aileler ile iletişim kurmada kendisinin aracı olmasını rica etmiştir (Günlük, sayfa 4-5). Öğretmen, araştırmacıya özel gereksinimli öğrencinin ailesi de dahil olmak üzere tüm ailelere çocuklarından “özürlü” olarak söz edilmemesini aksi takdirde ailelerden tepki alınabileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı, bunu önceden düşündüğünü ve ailelere, sosyal beceri öğretimine yönelik sınıf kapsamında genel bir iyileştirme çalışması yapılacağını açıklayacağını belirtmiştir (Günlük, sayfa 5).

27.10.2004 tarihindeki toplantıda, görüşmelerin veri çeşitliliğini sağlamak için yapılandırılmamış ya da yarı-yapılandırılmış olarak gerçekleştirilebileceğine karar verilmiştir (Günlük, sayfa 2). Araştırmacı bu karar doğrultusunda araştırma sorularını hazırlamış, danışmanlara kontrol ettirmiş ve 05.11.2004 tarihinde sınıf öğretmenini ile öğretmenler odasında, saat 15:15- 15:50 arasında yaklaşık 35 dakika süren bir görüşme gerçekleştirmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenini araştırmacıyı özel gereksinimli öğrencinin babası ile tanıştırmıştır. Aile Diyarbakır’dan Eskişehir’e yerleşen bir ailedir. Babanın ana dili Kürtçe’dir. Türkçe’yi sınırlı konuştuğu için baba araştırmacının ne demek istediğini çok iyi anlayamadığı için iyi bir iletişim kurulamamıştır. Araştırmacı kendisini tanıtarak bu okulda bulunma nedenini, çocuğu ve diğer çocuklarla ilgili

yapılacak çalışmalarını açık ve anlaşılır bir dil kullanarak anlatmıştır (Günlük, sayfa 11-12).

Okul müdürü ile birebir görüşme yapılmadığı için 26.11.2004 tarihinde danışmanlarla yapılan toplantıda, okul müdürüne yönelik hazırlanan görüşme sorularının uyarlanarak rehber öğretmenle görüşme yapılabileceğine karar verilmiştir (Günlük, sayfa 24). Bu karar doğrultusunda araştırmacı 13.01.2005 tarihinde de rehber öğretmen ile kendi odasında, saat 09:30- 10:25 arasında yaklaşık 55 dakika süren bir görüşme gerçekleştirmiştir (Günlük, sayfa 55). 23.02.2005 tarihinde, hazırlanan sosyal beceri öğretim programını uygulamadan önce son olarak sınıf öğretmenin görüşlerini ve önerilerini almak amacıyla uygulama öncesi bir görüşme daha yapılmıştır. Yaklaşık 35 dakika süren bu görüşmede sınıf öğretmenine eklemek ya da çıkarmak istediği bir bölüm olup olmadığı sorulmuş ve daha önce yapılan görüşmelerde belirttiği ifadeleri doğrulattır.

Hazırlanan görüşme soruları (Ek 7 ve Ek 8) belirlenen gün ve zamanlarda ve görüşme formlarında belirlenen sırayla görüşmeciye (sınıf öğretmeni ya da rehber öğretmen) sorulmuştur. Görüşmelerde daha etkili veri toplanması amacıyla odyo teyp kullanılarak kayıt yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı, araştırmaya katılan tüm katılımcıların isimlerini kullanmamaya karar vermiş ve bu yüzden de her bir katılımcı için kod isim kullanmıştır. Görüşmeler sadece durum saptama sürecinde değil, uygulama aşamasının öncesinde ve sonrasında da gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ise, betimsel olarak analiz edilmiştir.

2.4.5. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri belli bir alanda tutum, davranış ya da beceri özelliklerinin liste şeklinde sıralandığı listelerdir. Öğrenci ya da öğretmen tarafından kullanılan kontrol listeleri bulunmaktadır (Johnson, 2002). Öğretmenler, okul ve sınıf ortamında öğrencileri en iyi tanıyan kişilerdir. 07.01.2005 tarihindeki geçerlik komitesi toplantısında, sınıf öğretmenine yönelik sınıf içi sosyal beceriler kontrol listesi hazırlanmasına ve sınıf öğretmenine hazırlanan kontrol listesinin ailelere uyarlanarak ailelere yönelik sosyal beceriler kontrol listesi hazırlanması gerektiğine karar verilmiştir (Günlük, sayfa 54). Bu karar doğrultusunda, özel gereksinimli öğrencinin ve diğer öğrencilerin sosyal

becerilerini değerlendirmek ve öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin belirlenmesi amacıyla sınıf öğretmenine yönelik “Sınıf İçi Sosyal Becerilerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Kontrol Listesi” (Ek 9) ve ailelere yönelik “Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi” (Ek 10) hazırlanmıştır.

2.4.5.1. Sınıf İçi Sosyal Becerilerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Kontrol Listesi

Bu kontrol listesi, 2004 yılının güz döneminde Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran tarafından yürütülen “*Zihin Engellilerin Sosyal Yeterliklerinin Geliştirilmesi*” isimli doktora dersi kapsamında doktora öğrencilerinin yaptıkları çalışmalar sonucunda hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listesi, dersin öğretim üyesi ve ekibi tarafından bir başka araştırmada da kullanılacaktır.

“Sınıf İçi Sosyal Becerilerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Kontrol Listesi” nde (Ek 9) 65 sosyal beceriyi kapsayan dokuz temel beceri bulunmaktadır. Kontrol listesinin pratik olarak uygulanabilmesi ve değerlendirmede yol gösterici olması amacıyla temel becerilerin alt becerileri öğretmene ayrı bir liste olarak verilmiştir. Listede yer alan beceriler alanyazın dikkate alınarak, alanda çalışan uzmanların görüşleri ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler sonucunda belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni listeyi sınıftaki her öğrenci için 1’den 5’e kadar puanlamıştır. 5=pekiyi, 4=iyi, 3=orta, 2=geçer, 1=başarısız olarak değerlendirmiştir. Puanlamanın sınıf öğretmenin alışıık olduğu öğrenci karnelerini değerlendirme şeklinde olmasının öğretmen bakımından bir avantaj olduğu düşünölmektedir. Hazırlanan sosyal beceri öğretimi programında, sınıf öğretmeni tarafından **2=geçer ve 1=başarısız** olarak değerlendirilen öğrenciler (Musa ve altı odak öğrenci) ve beceriler dikkate alınmıştır. Kontrol listesinde yer alan temel beceriler aşağıda sıralanmaktadır:

1. Kurallara Uyma Becerileri
2. Sohbet Becerileri
3. Sosyal Soru ve Sözcükleri Kullanma Becerileri
4. Arkadaşlık Yapma Becerileri

5. Zamani Uygun Kullanma
6. Grup Etkinliklerine Katılma Becerileri
7. Olumsuz Durumlarla Başa Çıkma Becerileri
8. Kendini Yönetme ve Karar Alma Becerileri
9. Problem Çözme Becerileri

2.4.5.2. Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi

Ailelerin dikkatini sınıfta bulunan sorunlu çocuğun varlığına çekebileceği düşüncesiyle ve bütün ailelerden aynı anda veri toplayabilmek amacıyla ailelerle bireysel görüşme yapmak yerine ailelere toplu olarak uygulanan bir kontrol listesi hazırlanmıştır (Ek 10). Öğretmen tarafından yapılan değerlendirmede belirlenen sosyal becerilerin ev ortamında gerçekleşip gerçekleşmediğini, ailelerin çocuklarının bu becerilere sahip olup olmadıklarının farkında olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ailelere yönelik kontrol listesi hazırlanmış ve uygulanmıştır. Kontrol listesinde yer alan beceriler araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler ve öğretmen için hazırlanan kontrol listesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Kontrol listesinde beş temel beceriden oluşan toplam 56 sosyal beceri bulunmaktadır. Kontrol listesini aileler, her beceri için “**evet**” ya da “**hayır**” seçeneklerini işaretleyerek doldurmuşlardır. Kontrol listesinde bulunan temel beceriler aşağıda sıralanmaktadır:

1. Kendini yönetme becerileri
2. Kendini ifade etme becerileri
3. İşbirliği becerileri
4. Sorumluluk becerileri
5. Problem çözme becerileri

Araştırmacı sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği birlikte planlama görüşmesinde, ailelere yönelik hazırlanan kontrol listelerinin toplu olarak uygulanabilmesi için sınıf öğretmeninden uygun bir gün ve saatte aileleri toplamasını rica etmiştir. Sınıf öğretmeni 21.02.2005 tarihinde araştırmacı adına ailelere duyuru yapmış (Günlük, sayfa 64) ve

23.02.2005 tarihinde toplam 19 öğrenci velisi toplantıya katılmıştır. Araştırmacı, ailelere toplantıya katıldıkları için öncelikle teşekkür etmiş ve neden toplandıklarını açıklamıştır. Ailelere dağıtılan kontrol listesi tanıtılmış, amacı açıklanmış ve nasıl uygulayacakları anlatılmıştır. Açıklamalardan sonra saat 15:15- 15:50 arasında uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Toplantıya katılan velilerden birinin öğrenciye yakınlık derecesi abla, diğerleri ise çocukların anneleridir. Bir anne okuma-yazma bilmemektedir. Özel gereksinimli öğrencinin annesinin Kürtçe konuşması nedeniyle, 07.01.2005 tarihindeki geçerlik komitesi toplantısında, özel gereksinimli öğrencinin ailesi ile iletişim kurmada, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programında okuyan ve Kürtçe bilen üçüncü sınıf lisans öğrencisinin yardımcı olabileceğine karar verilmiştir (Günlük, sayfa 53). Araştırmacı bu kararı dikkat doğrultusunda, toplantıya Kürtçe dilini bilen Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı üçüncü sınıf öğrencisini iletişim kurmada yardımcı olabileceğini düşünerek çevirmenlik amacıyla yanında götürmüştür. Çevirmenlik yapan öğrenciye bir gün öncesinde kontrol listesi tanıtılmış, uygulamanın niçin, nasıl yapılacağı anlatılmış ve uygulama sırasında amaca uygun ve kısa sürede iletişim kurulabilmesi amacıyla kontrol listesini önceden incelemesi için bir kopya verilmiştir. Çevirmenlik yapan üçüncü sınıf öğrencisinin bölüm öğrencisi olması nedeniyle konuya yakınlığı uygulama için bir avantaj olarak düşünülmüştür. Özel gereksinimli öğrencinin annesi sağlık probleminden dolayı toplantıya gelememiştir. Lisans öğrencisi bu nedenle okuma-yazma bilmeyen bir anneye (Yağız'ın annesi) kontrol listesinin doldurulmasında yardımcı olmuştur. Uygulama sırasında aileler tarafından anlaşılmayan sorular araştırmacı tarafından açıklanmış ve örneklendirilmiştir (Günlük, sayfa 65-66). Uygulamanın bu şekilde ailelerle yüz yüze olmasının ve araştırmacının 02.12.2004 tarihindeki veli toplantısına katılarak ailelerle önceden tanışmasının kontrol listesinde yer alan soruların içtenlikle cevaplandırılmasına ve anlaşılmasına fırsat sağladığı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencinin annesi sağlık probleminden dolayı 23.02.2005 tarihinde yapılan ve “Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi”nin veliler tarafından doldurulduğu toplantıya gelememiştir. Sınıf öğretmeninden annenin iyileştiği öğrenildikten sonra sınıf öğretmeni aracılığıyla anne okula çağırılmıştır (29.03.2005, Günlük, 84). 30.03.2005 tarihinde araştırmacı özel gereksinimli öğrencinin annesinin Kürtçe konuşması nedeniyle daha önceki toplantıya katılan Özel Eğitim Bölümü Zihin

Engellilerin Öğretmenliği Programı üçüncü sınıf öğrencisinin çevirmenliğinde bir görüşme gerçekleştirmiştir. Anne ile görüşme önce kütüphanede daha sonra rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir (Kütüphanede rehber öğretmenin öğrencilerle bir çalışması olduğu için). Anne ve üçüncü sınıf öğrencisi birbirleriyle tanıştırmış, uygulamanın niçin ve nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Araştırmacı kontrol listesindeki soruları sırayla anneye okumuş ve açıklamıştır. Annenin anlayamadığı yerleri üçüncü sınıf öğrencisi anneye Kürtçe olarak örneklendirmiş ve açıklamıştır. Annenin yaklaşımı olumlu ve samimi olmuştur. Anne sık sık çocuğunun çok konuşmasından şikayet etmiş ve bundan rahatsızlık duyduğu gözlenmiştir. Anne ile yapılan bu görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür (Günlük, sayfa 85).

08.06.2005 tarihinde geçerlik toplantısında, ailelere yönelik hazırlanan “Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi”nin çalışılan sosyal becerileri kapsayan ve daha sadeleştirilmiş şeklinin (24 madde) hazırlanmasına karar verilmiştir (Günlük, sayfa 147). Hazırlanan kontrol listeleri karne gününde (13.06.2005), karne dağıtımı bittikten sonra sınıf öğretmeninden izin istenerek, uygulamada çalışılan sosyal becerilerin izlenmesi amacıyla ailelere doldurmaları için yaz tatili ödevi olarak verilmiştir. Ailelere bu kontrol listelerinin üç aylık (Haziran, Temmuz, Ağustos) tatili kapsayan sürede her ay için ayrı ayrı ve her ayın son haftasında doldurulması gerektiği açıklanmıştır. Ailelerin bu konuda bireysel soruları yanıtlanmıştır. Ailelerle yapılan bu toplantıda 17 dakikalık ses kaydı yapılmıştır (Günlük, sayfa 154-155). Bir sonraki öğretim yılının başında bu listeler sınıf öğretmeni aracılığıyla ve telefon görüşmeleri sonucunda ailelerden toplanmıştır.

2.4.6. Ölçekler

Eylem araştırmalarında likert-tipi ölçekler, tutum ya da sınıflama ölçekleri sıklıkla kullanılmakta ve oldukça yararlı araçlar olarak kabul edilmektedir. Ölçekler, öğrenci düşüncelerinin, bakış açılarının ve duygularının belirlenmesinde öğretmenlere yol gösterebilir (Mills, 2003). Sosyometrik ölçümler için de çeşitli ölçekler kullanılmaktadır. Bu ölçeklerden biri olan “Akran Tercihi Ölçeği” ile her çocuğun bir etkinlik sırasında birlikte olmaktan hoşlandığı ya da hoşlanmadığı akranlar ve bu sonuçlara göre sınıf içindeki popüler, reddedilen, ortalama, dışlanan veya ayrıştırılan

akranlar belirlenebilmektedir (Zirpoli ve Melloy, 1997). Sosyometrik ölçüm, bir grubu oluşturan üyelerin birbirlerine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla uygulanmakta ve gruptaki gerçek etkileşim örüntüsünün saptanmasını sağlamaktadır. Sosyometrik ölçüm uygulaması ile kişiler arası ilişkiler, etkileşim sorunları tanımlanabilmekte, bu sorunları gidermeye ve terapiye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir (Akçamete ve Ceber, 1999).

Araştırmada sosyometrik ölçümlerden “Akran Tercihi Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 11). Durum saptama sürecinde, Vuran (2005) tarafından yapılan ve bu araştırmada katılımcı olan sınıf öğrencilerinin 2002 tarihinde belirlenen sosyal konumlarının değişip değişmediğini belirlemek için 07.12.2004 tarihinde akran tercihi ölçeği uygulanmıştır. 07.12.2004 tarihinde uygulanan ölçekte öğrencilerin tepki tutarlılığını saptayabilmek amacıyla ölçek 31.12.2004 tarihinde tüm öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Bu uygulamalar sırasında araştırmacı dikkat edilmesi gereken kuralları öğrencilere tek tek okuyarak açıklamış ve gereken durumlarda öğrencilere bireysel yardımda bulunmuştur. Ölçekler son ders olan Bireysel ve Toplu Etkinlikler dersinin son 15-20 dakikasında uygulanmıştır (Günlük, sayfa 33; 48). Akran tercihi ölçeği, uygulama sonrasında öğrencilerin sosyal konumlarında bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla dönem sonunda tekrar uygulanmıştır (10.06.2005). Ölçek son ders olan Bireysel ve Toplu Etkinlikler dersinin son 10 dakikasında uygulanmıştır. Öğrenciler bu ölçeğin uygulamasını daha önceden de bildikleri için araştırmacı dikkat edilmesi gereken kuralları öğrencilere kısaca hatırlatmıştır (Günlük, sayfa 153). Ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde “SPSS 14.0 for Windows” paket programı kullanılmıştır. Veriler bağımlı çift örneklem t-testi tekniği kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Bu ölçeklerin dışında özel gereksinimli öğrenciye, tez danışmanlarıyla yapılan haftalık toplantılarından birinde (07.01.2005, Günlük, sayfa, 53) alınan karar sonucunda 18.01.2005 (Günlük, sayfa, 56-57) tarihinde özel gereksinimli öğrencinin genel zihinsel düzeyini belirlemek amacıyla Anadolu Üniversitesi DİLKOM - Dil ve Konuşma Bozuklukları Merkezi'nde Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) uygulanmıştır.

2.4.7. Anketler

Araştırma uygulamasının sonuçlanmasından sonra, araştırmacı ve danışmanlarla yapılan geçelik toplantılarında (09.05.2005, Günlük, sayfa 118; 06.06.2005, Günlük, sayfa 145) alınan kararlar doğrultusunda araştırmacı her iki danışmanın geri bildirimlerini dikkate alarak ailelere, öğrencilere ve öğretmene yönelik kısa ve kapalı uçlu sorulardan oluşan formlar hazırlamıştır. “Aile İzlenimi” (Ek 12), “Öğrenci İzlenimi” (Ek 13) ve “Öğretmen İzlenimi” (Ek 14). Araştırmacı 09.06.2005 tarihinde sınıf öğretmeninden izin alarak son dersin son 10 dakikasında öğrencilere hazırladığı formları dağıtmış ve nasıl dolduracaklarına ilişkin açıklamalar yapmıştır. Formların cevap şıkları; **“Evet”** için *gülen yüz*, **“Hayır”** için *üzgün yüz* ve **“Kararsızım”** için *boş yüz* şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmacı öğrencilere düşündükleri cevap neyse o cevabın karşısındaki yüzü isterlerse boyayabileceklerini belirtmiştir.

Karne dağıtımının yapıldığı 13.06.2005 tarihinde araştırmacı, sınıf öğretmenine ailelerin uygulama sonrası görüşlerini almak ve hazırladığı “Aile İzlenimleri” formlarını ailelere doldurtmak istediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni karne dağıtımından sonra bu uygulamaların yapılabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen karneleri dağıttıktan sonra sınıftan çıkmıştır. Araştırmacı ailelere, yapılan konuşmaların kalıcı olabilmesi için ses kaydı yapmak istediğini ve buna izin verip vermediklerini sormuştur. Aileler araştırmacının bu isteğini kabul etmişlerdir. Bu görüşme yaklaşık 18 dakika sürmüştür. Araştırmacı öncelikle ailelere araştırmaya katıldıkları ve özveri ile her zaman kendisini destekledikleri için teşekkür etmiştir. Daha sonra kendilerine dokuz kapalı uçlu sorudan oluşan bir form hazırladığını ve bunları samimi bir şekilde doldurmalarını istemiştir. Aileler formları doldurduktan sonra araştırmacı teşekkür ederek formları toplamıştır (Günlük, 154-155).

Araştırmacı 24.06.2005 tarihinde sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği son yansıtma toplantısında, öğretmenden sözlü olarak aldığı görüşlerinin yanı sıra hazırlanan dokuz kapalı uçlu, üç açık uçlu sorudan oluşan “Öğretmen İzlenimleri” formunu da doldurmasını istemiştir (Günlük, sayfa 156-157).

2.4.8. Öğrenci Ürünleri ve Raporları

Öğrencilerin planlanan dersler kapsamında gerçekleştirdikleri başlıca ürünler; kolaj çalışması olarak atık maddelerden yaptıkları süslemeler, origami çalışması olarak renkli geometrik şekillerden oluşturdukları resimler, küme olarak bir ürün üzerinde birlikte çalışırken çekilen fotoğraflarına bakarak yazdıkları diyaloglar, yazılı olarak verilen sınıf kurallarını yansıtan resimlerdir.

2.4.9. Haritalar, Grafikler, Fotoğraflar ve Filmler

Araştırmacı, 05.11.2004 tarihinde araştırma ortamına ilişkin görsel veri olması amacıyla araştırmanın yürütüldüğü okulun ve sınıfın fotoğraflarını çekmiştir. Bununla birlikte okulu tanıtıcı bilgilerin olduğu panolardaki grafikleri, tabloları ve fotoğrafları incelemiş fiziksel veri olarak kaydetmiştir. Örneğin, okulun mahalledeki yeri, önemi, vizyon-misyonlarının yazılı olduğu tablolar, spor yarışmalarındaki başarılarını gösteren yazı ve fotoğraflar gibi. Ayrıca sınıftaki öğrencilerle ilgili bilgilerin bulunduğu çeşitli grafiklerin verilerini de incelemiştir. Örneğin, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerini gösteren grafikler, eğitsel kollarında görevli öğrencilerin isimlerinin yer aldığı tablolar kaydedilmiştir (Günlük, sayfa 9-10). Araştırmacı uygulama sürecinde, ders planları kapsamında öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlerin fotoğraflarını çekerek bir albüm oluşturmuştur. Daha sonra araştırmacı, ilgili ders planı uygulandıktan sonra öğrencilerin çalışmalarını yaparken çektiği videoteyp kayıtlarından, öğrencilerin bulunduğu ve ders içeriklerine uygun olan kareleri fotoğraflandırarak oluşturduğu bir sosyal beceri (grupla işbirliği ile çalışma) levhası hazırlayarak sınıfa hediye etmiştir. Bu hem öğrencilere bir ödül hem de çalışılan sosyal beceriye ait bir geribildirim özelliğini taşımıştır (05.05.2005, Günlük, sayfa 115).

2.4.10. Geçerlik Komitesi Tutanakları

Araştırmanın sistemli bir şekilde devamlılığını, araştırmacıya yol gösterici bilgilendirmeyi ve katılımcılar arasındaki işbirliğini sağlamak amacıyla danışmanlarla *geçerlik komitesi toplantıları* gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar durum saptama ve uygulama süreçlerinde etkili olmuştur. Uygulama sürecindeki geçerlik komitesi ile ilgili açıklamalar araştırma sürecinde yer almaktadır.

2.4.10.1. Durum Saptama Sürecindeki Geçerlik Komitesi Tutanakları

27.10.2004- 21.02.2005 tarihleri arasında tez danışmanlarıyla her hafta, her biri için uygun olan cuma günleri (İlk toplantı Çarşamba, son toplantı Pazartesi), yaklaşık bir saat süren (öğle arası, 12:00- 13:00) toplam sekiz toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıların biri zorunluluktan dolayı (araştırmacının oda kapısı boyanmıştı) Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran'ın odasında, diğerleri ise araştırmacının odasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan toplantılarda alınan kararlar yazılı olarak elle kaydedilmiştir. Ancak son üç toplantıda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bu toplantılar aynı zamanda araştırmannın geçerlik toplantıları özelliğindedir. Görüşülen ve alınan kararlar araştırma uygulamasına yönelik planlama yapılmasına ışık tutmuştur. Tablo 5'te durum saptama sürecindeki geçerlik tutanakları ile ilgili betimsel bilgiler verilmektedir.

Tablo 5. Durum Saptama Sürecindeki Geçerlik Komitesi Tutanakları

NO	TARİH	GÜN	KATILIMCILAR	KONU
1	27.10.2004	Çarşamba	Araştırmacı Danışmanlar	Gözlem Döngüsünü Planlama Günlük Yazımı
2	12.11.2004	Cuma	Araştırmacı Danışmanlar	Gözlemlere Dönüt
3	26.11.2004	Cuma	Araştırmacı Danışmanlar	Aileler ve Rehber Öğretmen ile Görüşme
4	03.12.2004	Cuma	Araştırmacı Danışmanlar	Günlük Yazımına Dönüt Video Çekimlerine Başlama Kararı
5	10.12.2004	Cuma	Araştırmacı Danışmanlar	Video Çekimlerine Dönüt
6	17.12.2004	<u>Cuma</u>	Araştırmacı Danışmanlar	Akran Tercih Ölçeği Odak Öğrencilerin Belirlenmesi
7	07.01.2005	Cuma	Araştırmacı Danışmanlar	Akran Tercih Ölçeği'nin Sonuçları Sınıf Öğretmenine Kontrol Listesi Mart Ayında Uygulamaya Başlama Kararı
8	21.02.2005	Pazartesi	Araştırmacı Danışmanlar	Sosyal Beceri Programını İnceleme İzleme Komitesinin Tarihini Belirleme

2.4.10.2. Uygulama Sürecindeki Geçerlik Komitesi Tutanakları

25.03.2005- 27.06.2005 tarihleri arasında araştırmacının odasında, tez danışmanlarıyla her hafta, her biri için uygun olan pazartesi günü, yaklaşık bir saat süren (13:30- 14:30) toplam 14 hafta toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıların pazartesi günü olmasının bir nedeni de, bir önceki hafta uygulanan planların tartışılıp değerlendirilebilmesi ve o haftaki uygulama planları hakkında görüşlerin paylaşılabilmesidir. Danışmanların şehir dışı görevlendirmeleri ve önemli işlerinden dolayı bazı haftalarda bir danışmanla birebir görüşülmüştür. Bu toplantıların beşi Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran ile, biri ise Prof. Dr. Yıldız Uzuner ile birebir, diğer sekizi ise her iki danışmanla birlikte gerçekleştirilmiştir. Ancak o günkü toplantıya katılmayan danışmanla toplantıların öncesinde ya da sonrasında telefon ile görüşülerek alınan kararlar ve eylem planları hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan toplantılarda alınan kararların kalıcı ve tekrar dinlenebilir nitelikte olması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Sadece 11.04.2005 ve 18.04.2005 tarihlerinde I.danışman ile yapılan toplantılarda ses kaydı yapılmamıştır. Geçerlik toplantılarının süresi sekiz ile 81 dakika arasında değişmektedir. Bu toplantıların çoğunda araştırmacı o hafta uygulama yaptığı derslerin video görüntülerini danışmanlara izletmiş ve bu görüntüler üzerinde danışmanlarla birlikte tartışılarak bir sonraki eylem planları üzerinde kararlar alınmıştır. Tablo 6'da uygulama sürecindeki geçerlik toplantıları ile ilgili betimsel bilgiler verilmektedir.

Tablo 6. Uygulama Sürecindeki Geçerlik Komitesi Toplantıları

NO	TARİH	GÜN	SÜRE	KATILIMCILAR	KONU
1	25.03.2005	Cuma	69 dk.	Araştırmacı Danışmanlar	Uygulama Döngüsünü Planlama
2	04.04.2005	Pazartesi	25 dk.	Araştırmacı I. Danışman	Sınıf Kuralları-Olumlu Davranış Desteği
3	11.04.2005	Pazartesi	70 dk.	Araştırmacı Danışmanlar	Öğretmene Kural Kaydı Yaptırma- Olumlu Sınıf İklimi Yaratma
4	11.04.2005	Pazartesi	-	Araştırmacı I. Danışman	Sınıf İçinde Kaydedilebilecek Değişkenleri Tartışma
5	18.04.2005	Pazartesi	45 dk.	Araştırmacı I. Danışman	Yapılan Uygulamayı İzleme- Çalışılan Becerilerin Kontrol Listelerini Hazırlama ve Diğer Beceriye Geçiş İçin Kullanma
6	02.05.2005	Pazartesi	81 dk.	Araştırmacı Danışmanlar	Tek Derste Tek Kural Kaydı- Video Kayıtlarının Öğrencilere Geribildirim Olarak İzletilmesi
7	09.05.2005	Pazartesi	45 dk.	Araştırmacı Danışmanlar	Öğrenci Fotoğraflarından Diyalog Yazma Çalışması ve Rol Oynama- Ailelerden İzleme Verisi Alma
8	16.05.2005	Pazartesi	70 dk.	Araştırmacı Danışmanlar	Araştırmacının Uyguladığı Dersi İzleme ve Geribildirim Verme-Öğretmene Teknik Beceri Kazandırma Katkısı
9	23.05.2005	Pazartesi	8 dk.	Araştırmacı I. Danışman	II. Ara Değerlendirme
10	30.05.2005	Pazartesi	30 dk.	Araştırmacı Danışmanlar	Yapılan Uygulamaları Değerlendirme
11	06.06.2005	Pazartesi	15 dk.	Araştırmacı II. Danışman	Son Değerlendirme Araçlarını Tartışma
12	08.06.2005	Çarşamba	28 dk.	Araştırmacı I. Danışman	Son Değerlendirme Araçlarının Tartışma
13	13.06.2005	Pazartesi	58 dk.	Araştırmacı Danışmanlar	Sınıf Öğretmeni İle Yapılacak Değerlendirme Görüşmesinin Öncesinde TARTIŞMA
14	27.06.2005	Pazartesi	30 dk.	Araştırmacı Danışmanlar	Son Değerlendirme Tartışması (Kapanış)

2.4.11. Karar Dosyası

16.02.2004 tarihinde tez önerisinin kabulünden sonraki her altı aylık periyotlarla tez izleme komitesinin üyeleri ile araştırmacının her aşamasına ilişkin toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda ses kayıt cihazı kullanılarak konuşulanlar kaydedilmiştir. Bu izleme toplantıları ortalama bir buçuk saat sürmüştür. Üyeler arası

iletişimi etkili kılmak ve araştırmacıya her an dönebileceği kalıcı ve sürekli geri bildirimleri sağlayabilmek amacıyla bir karar dosyasının oluşturulmasına karar verilmiştir. Her toplantı sonrası alınan ortak ya da bireysel kararlar araştırmacı tarafından ses kayıtlarından dinlenmiş, yazılı hale getirilmiş, üyeler tarafından imzalanmış ve her bir jüri üyesine birer kopyası iletilmiştir.

2.5. Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson (2005) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konularının açıklanması gerektiğini ve özellikle veri toplama sürecine aktif katılımlı olan eylem araştırmalarında inandırıcı olma (credibility) ve güvenilir olma (trustworthy) kavramlarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için bir takım ölçütlerin sağlanması gereklidir. Bu ölçütler şunlardır: (a) amaçlı örnekleme, (b) üçleme/ çeşitleme (veride, araştırmacılarda, teoride ve yöntemde), (c) olumlu ya da olumsuz örneklere yer verme, (d) araştırmacı rolünü açık bir şekilde belirlemesi ve araştırma süresince duygularını, düşüncelerini ve değerlerini yansıtıcı bir şekilde ifade etmesi, (e) verilerin toplanmasında ve analizinde katılımcıların kontrolü, (f) araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süresince başka araştırmacılarla/uzmanlarla verileri ve analizleri paylaşma ve işbirliği yapma, (g) veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapma, (h) veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim içinde olma, (i) derinlemesine veri toplama, (j) verileri ayrıntılı betimleme, (k) verileri dikkatli toplama ve saklama, (l) araştırmacının ve katılımcıların raporda adil ve sistematik olması ve böylece transfer edilebilirliği sağlamadır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005).

Araştırmacı araştırmayı desenleme, veri toplama, analiz etme, uygulama ve bulguları yorumlama süreçlerinde yukarıda sıralanan ölçütleri dikkate almıştır. Toplanan verilerden elde edilen bulguların geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin olabilecek sorunları önlemek amacıyla aşağıda sıralanan ölçütler doğrultusunda önlemler almıştır. Bu önlemler şu şekilde özetlenebilir:

- Değişik ve çoklu veri toplama kaynakları kullanılarak çeşitleme yapılmıştır (Data triangulation).

- Araştırma sürecinde başka araştırmacılardan yararlanılmıştır (Investigator triangulation).
- Değişik araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine ve tutarlı bulgular elde edilmiştir (Methodological triangulation).
- Katılımcıların görüşlerini almak amacıyla görüşme soruları, kontrol listeleri, ölçek ve anketler ayrıntılı ve açık bir şekilde hazırlanmış ve geçerlikleri uzman görüşleri alınarak veriler üzerinde kontrol sağlanmıştır.
- Görüşmelerde ve danışmanlarla yapılan toplantılarda veri kaybını önlemek amacıyla dijital ses kaydı yapılmış ve veri dökümlerinin doğrulatilması yapılmıştır.
- Verilerin doğrulatilmasında ve eylem planlarının hazırlanmasında başka araştırmacılar/ uzmanlar verileri teyit etmiş ve bu kişilerle işbirliği yapılmıştır. Planlama ve araştırma süreci boyunca uzmanlarla belirli aralıklarla görüşülmüş ve izleme çalışmaları yapılmıştır (Geçerlik komitesi ve tez izleme komitesi).
- Toplanan tüm veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanmıştır.
- Veri toplama ve analiz sürecindeki kayıtlar düzenli olarak tutulmuştur.
- Araştırmacının rolü ayrıntılı olarak tanımlanmış ve araştırma modeline uygun olarak yerine getirilmiştir. Bu rol ve sorumluluk danışmanlar tarafından da kontrol edilmiştir.
- Araştırma ortamında gereksinimleri belirlemek, inanılır ve güvenilir veriler toplamak amacıyla ortamda yeterli zaman geçirilmiştir (Bir öğretim yılı).
- Verilere yorum yapılmadan tüm veri kaynaklarından alıntılar yapılmıştır.
- Veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Verilerin süreçsel olarak toplanması ve veri analizleri ayrıntılı olarak rapor edilmiştir. Böylece okuyucunun konu ya da yöntem transfer edilebilirliği sağlanmıştır.
- Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek rapor edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinin durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası süreçlerinde toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öncelikle durum saptama sürecinden elde edilen bulgular, uygulama sürecinde ve sonrasında elde edilen bulgular yer almaktadır. Üç dönemi kapsayan tüm veri toplama kaynaklarından elde edilen bulguların yazımı süreç şeklinde rapor edilmiştir.

3.1. Durum Saptama Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmacı gözlemlerinden, saha notlarından, videoteyp kayıtlarından, görüşmelerden, kontrol listelerinden ve ölçeklerden elde edilen bulgular öykülendirilerek yazılmıştır.

3.1.1.Sınıf Öğretmeni ve Okul Müdürü İle Ön Görüşmeler

02.11.2004 tarihi benim için büyük bir gündü. Meslek hayatımda önemli olan bir çalışmanın ilk adımlarını atmıştım. Planladığım çalışmanın ortamını görmek ve oranın havasını soluyan kişilerle tanışmak ve belki de çok uzun sürebilecek bir çalışmaya hep beraber baş koymak...Sınıf öğretmeni Özer Bey ile daha önceki çalışmalarımın dolaylı tanışıyordum. Araştırmamı planlama aşamasında kendisiyle biraz sohbet etme fırsatını bulmuştum. Bu yüzden içim biraz daha rahattı. Okula girdiğimde sınıf öğretmeni ile bahçede karşılaştım ve selamlaştık. Kendisine artık çalışmaya başlamak istediğimi ve uygun olursa sınıfı görmek istediğimi ifade ettim. Kendisiyle biraz sohbet ettikten sonra Özer Bey beni sınıfa götürdü. Sınıf 29 Ekim bayramı nedeniyle süslenmişti. Öğrenci sıraları öğretmen masasına dönük durumda (U) şeklinde dizilmişti. Öğle arası olduğu için de öğrenciler yoktu. Daha sonra ayrıntılı kayıt yapmak istediğimi belirterek sınıftan çıktık. Sınıf öğretmeni güler yüzü ile istediğim zaman sınıfa gelebileceğimi ve her zaman bu konuda rahat olmamı belirtti. Açık söylemek gerekirse sınıf öğretmenin bu davranışı beni oldukça rahatlatmıştı. Aynı zamanda kendisine karşı da biraz güven kazanmamı sağlamıştı. Sınıf öğretmeni ile birinci katta bulunan memur odasına gittik. Orada kendisine araştırmaya yönelik açıklamaların bulunduğu sözleşmeyi verdim ve

okumasını istedim. Okuduktan sonra da kendisi için bir sorun yoksa imzalamasını istedim. Özer Bey buna gerek olmadığını ama yine de gerekliyse imzalayabileceğini, çalışmayı çok önceden zaten kabul ettiğini ifade etti. Kendisine teşekkür ettim ve ailelerle özellikle özel gereksinimli öğrencinin ailesi ile tanışmak istediğimi, çalışmam konusunda onlardan izin almam gerektiğini belirttim. Özer Bey bu konuda bana yardımcı olabileceğini söyledi. Aralık ayında yapması gereken aile toplantısını bu konu için öne alabileceğini belirtti. Özel gereksinimli öğrencinin ailesinin özellikle annenin Türkçe bilmediğini, bu konuda baba ile iletişim kurulabileceğini ifade etti. Ben de aileden iletişim kurabileceğim birinin olmasının yeterli olacağını, kendisiyle görüşmeye geldiğimde özel gereksinimli öğrencinin babası ile de görüşebileceğimi belirttim.

Daha sonrasında Özer Bey'e okul müdürü ile görüşmek istediğimi söyledim. Özer Bey okul müdürünün henüz gelmediğini öğretmenler odasında okul müdürünü bekleyebileceğimi söyledi. Özer Bey'e uygun olan gün ve saatte görüşmek üzere kendisiyle randevulaştık. Daha sonrasında Özer Bey izin isteyerek yanımdan ayrıldı. Ders zili çalmıştı, daha fazla zamanını almam da uygun değildi zaten... Okul müdürünü beklemek için okulun ikinci katında bulunan öğretmenler odasına çıktım. Odada üç bayan öğretmen oturuyordu ve bana dönerek "hoş geldiniz" dediler. Ben de "hoş bulduk" diyerek onlara selam verdim. Öğretmenlerden biri güler yüzle istersem yardımcı olabileceğini ifade etti, teşekkür ederek müdür beyle görüşmem gerektiğini belirttim. Ramazan ayındaydık. Öğretmenler niyetli değilsem çay verebileceklerini söylediler. Ben de teşekkür ettim ve okul müdürünü beklemeye başladım. 5-10 dakika sonra nöbetçi öğrenci odaya gelerek müdürün odasına geldiğini söyledi, galiba sınıf öğretmeni Özer Bey nöbetçi öğrencilere tembihlemişti. Sınıf öğretmenin bu davranışı da hoşuma gitti, sorumluluk sahibi ve kibar biri olduğunu düşündüm. Öğretmenlerle vedalaşarak hemen müdürün odasına gittim. Müdür odası öğretmenler odasının yanındaydı. Okul müdürü güler yüzle yerinden kalkarak "hoş geldiniz" dedi ve oturmam için yer gösterdi. Kendimi tanıttıktan sonra araştırmamla ilgili konuları açıkladım ve kendisi için hazırladığım sözleşmeyi okuyup imzalamasını istedim. Müdür bey resmi olarak karşılıklı imzaların atılmasına gerek olmadığını, çalışmayı ve beni kabul etmemiş olsaydı bunu daha öncesinde belirtmiş olacağını ifade etti. Daha sonrasında kaynaştırma uygulamaları konusunda kendisinin yardımcı olamayacağını, okulun rehber öğretmeni olduğunu ve onun da okulda birtakım çalışmalar yaptığını

söyledi. Hemen telefonla rehber öğretmeni yanına çağırdı. Rehber öğretmen Nedime Hanım genç bir bayandı ve daha önceden sınıf öğretmeni beni kendisiyle ayaküstü tanıştırmıştı. Nedime Hanımla birlikte öğretmenler odasına gittik, kısaca yaptığı çalışmalardan bahsetti. Kendisiyle uygun gün ve saatte daha ayrıntılı görüşebileceğimizi ifade ettim ve teşekkür ederek oradan ayrıldım. Okuldan ayrılmadan önce müdüre teşekkür etmek için tekrar uğradım ve rehber öğretmenin benim yapacağım çalışmadan çok daha farklı şeyler yaptığını belirttim. Okul müdürü istediğim her şeyi yapabileceğimi, kendisinin ve öğretmenlerin her zaman her konuda bana yardımcı olacaklarını belirtti. Daha sonra okuldan ayrıldım. Okuldan ayrılırken içim huzurluydu. Sıcak, samimi, güler yüzlü, yardımsever ve doğal....Kısacası insan yetiştirmenin bilincinde olan ve bence bu konuda model de olan insanlarla çalışacağımı düşündüm. Bu benim için ve en önemlisi araştırmamın doğası için çok önemliydi. Daha ilk günden sanki oranın insanıymışım gibi kabul görmek beni çok mutlu etti (02.11.2004).

3.1.2. Okulun Tanıtımı ve İlk Görüşmeler

05.11.2004 tarihinde okulun ve sınıfın fiziksel özelliklerini belirlemek, sınıf öğretmeni ve özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle görüşme yapmak amacıyla okula gittim. Okulun bulunduğu sokak başından okula kadar video kamera ile kayıt yaptım (05.11.2004, Fiziksel veri, sayfa 1-2, satır, 1-30) . Okula geldiğimde okulun müdür yardımcısı ile tanıştım. Okulun adresini ve okulun bazı iç bölümleri (koridordaki ara kapı, alt katı) ile ilgili bilgileri müdür yardımcısından öğrendim (Günlük, sayfa 11). Okulla ve sınıfla ilgili tüm gözlediklerimi yazılı olarak kaydettim ve ayrıca okuldan ve sınıftan birkaç görüntünün fotoğrafını çektim (Günlük, sayfa 9-11). Okulun ve sınıfın fiziki özellikleri aşağıda özetlenmektedir:

Araştırma yaptığım okul krem rengi badanalı, iki taraftan geniş merdivenlerle çıkılan geniş iki kanatlı bir giriş kapısı olan ve dört tarafı bahçe ile çevrili bir okuldur. Okulun ön bahçesi mermerden yapılmış Atatürk büstünün bulunduğu sık ağaçlıklı büyük bir bahçedir.

Okul kalorifer tesisatı ile ısınmaktadır. Müdür odası, müdür yardımcısı odası, anasınıfı, öğretmenler odasının zemini halı ile döşenmiştir. Sınıflar ve diğer odaların zemini ise taştır. Okulun aydınlatılması ise flüoresan lambalarla sağlanmaktadır.

Okulun ilk katında; giriş holü, hizmetliler odası, rehber öğretmen odası, memur odası, ara koridor, müdür yardımcısı odası, anasınıfı, ilköğretimin I. kademe sınıfları, fen bilgisi laboratuvarı, erkek öğrencilerin ve erkek öğretmenlerin tuvaletleri, kantin ve zemin kata giden merdivenler bulunmaktadır.

İkinci kata tırabzanlarında yapma çiçeklerin asılı olduğu büyük merdivenlerle çıkılmaktadır. Ara katın karşı duvarında yaklaşık 3m x 3m boyutunda yağlı boya ile yapılmış ve üzerinde Atatürk'ün **“Cumhuriyet fazilettir, uygarlık yolunda yürümek ve başarılı olmak yaşam koşuludur.”** sözü bulunan bir tablo asılıdır.

İkinci katta; ilköğretim II. kademe sınıfları, son aylarda rehber öğretmen odası olarak kullanılan bir oda, müdür odası, Atatürk köşesi, öğretmen odası, ders araç-gereçlerinin bulunduğu depo, kütüphane, kız öğrencilerin ve bayan öğretmenlerin tuvaletleri bulunmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği üçüncü sınıf (3-...) ise, okulun birinci katındaki I. kademe sınıflarının ve arka bahçeye çıkan demir kapının bulunduğu uzun koridordadır. Bu koridorun sol tarafındaki duvarda sekiz PVC pencere bulunmaktadır. Bu duvarın tam ortasında arka bahçeye çıkan ve öğrencilerin giriş-çıkışları için kullanılan bir demir kapı bulunmaktadır. Koridorun sağ tarafında sınıflar ve sınıf kapılarının aralarındaki duvarlarda eğitici kolların yaptığı çalışmaların asıldığı panolar yer almaktadır. 3-... sınıfı koridor başından üçüncü sıradadır (Fiziksel veri, sayfa 2-8, satır, 32-183).

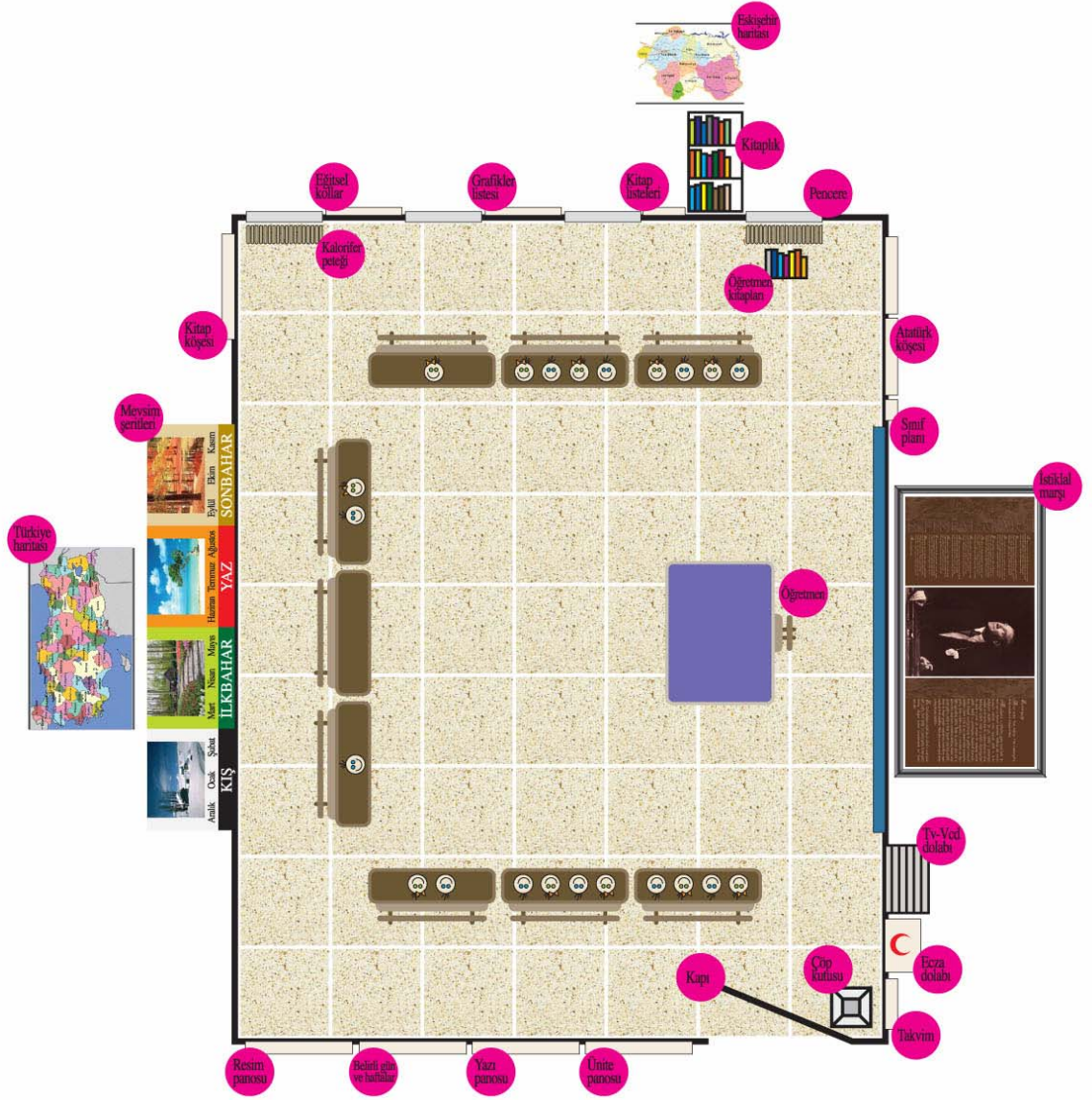
3-... sınıfı yaklaşık 7m x 10m boyutunda, enlemesine yarı badanası tarçın rengi diğer yarısı krem rengi olan bir sınıftır. Sınıfın giriş kapısına göre sol duvarında yaklaşık 1m x 2m boyutunda, yeşil renkli, farklı amaçlar için kullanılan dört pano bulunmaktadır. Bunların her biri Ünite Köşesi, Yazı Köşesi, Belirli Gün-Haftalar Köşesi ve Resim Köşesi olarak adlandırılmıştır.

Sınıfın orta duvarında boydan boya öğrenci giysilerinin asıldığı, öğrencilerin erişebileceği yükseklikte demir askılık, bu duvarın üst kısmında mevsim şeridi, mevsim tabloları, alt kısmında ise hazır malzemedен yapılmış Türkiye haritası bulunmaktadır.

Sınıf kapısının tam karşı duvarında dört tane demir parmaklı PVC pencere, sınıfın arkasına yakın olan pencerenin taşında kartondan yapılmış beş kutu içerisinde her biri numaralandırılmış hikâye kitapları, 79 kitabın ismi, her öğrenciye ait alma-verme tarihleri, imza gibi bilgilerin kaydedildiği plastik dosyalardan oluşan kitap takip listesi, eğitici kollar levhası, ağırlık-boy-sınıf mevcudu-veli grafik levhaları, ders kitapları, dosya, kalem, mürekkep gibi sınıf araç-gereçlerinin bulunduğu iki kapaklı, cam bölmelili, bir yetişkinin erişebileceği yükseklikte ahşap bir sınıf kitaplığı, Eskişehir il haritası, yazı tahtasına yakın olan pencerenin denizliğinde üçlü sıralar halinde ders kitapları ve masa takvimi bulunmaktadır. Sınıfta ısınma tesisatı olarak ilk ve son pencerelerin altında mor renge boyanmış iki kalorifer peteği bulunmaktadır.

Sınıf kapısının sağ tarafındaki duvarda öğrencilerin oturdukları yerleri belirten, üzerinde öğrencilerin küçük fotoğrafları bulunan “Sınıf Yerleşim Planı”, Atatürk Köşesi, küçük ve büyük temel harflerin yazılı olduğu “Yazı Tablosu”, standart ebatlarda beyaz yazı tahtası, İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe ve Türk bayrağı olan siyah renkli çerçeveler, içinde 70 ekran PROFİLO marka televizyon, SHOV marka VCD bulunan bir yetişkinin erişebileceği yükseklikte krem renginde demir parmaklı ve kilitli bir kafes, ecza dolabı, yapraklı takvim, sarı renkli fon kâğıdına kibrit çöplerinden ev ve ağaç yapılmış bir öğrenci çalışması, kapının arkasında beyaz renkli, orta boyda, üst kapağı kolayca açılıp-kapanabilen düzenekte, plastik çöp kutusu bulunmaktadır.

Sınıfın ortası sayılabilecek yerde, yazı tahtasının önünde, dikdörtgen bir örtü ile örtülmüş öğretmen masası ve karışık renkli kumaş kaplı sandalye bulunmaktadır. Öğretmen masasına dönük, pencere kenarlarında ve sınıfın diğer iki duvarına yakın (U) şeklinde dizilmiş, bazısı örtülü bazısı örtüsüz 14 tane öğrenci sırası bulunmaktadır. Öğrenci sıraları dört kişi oturabilecek şekilde iki sıra yan yana birleştirmiş ve böylece toplam beş küme oluşturulmuştur (Fiziksel veri, sayfa 9-19, satır, 185-406). Şekil 4’te sınıf krokisi gösterilmektedir.



Şekil 4. Sınıf krokisi.

Okul ve sınıfla ilgili fiziki verileri topladıktan sonra sınıf öğretmeni Özer Beyle, öğretmenler odasında yaklaşık 35 dakikalık bir görüşme yaptım. Özer Bey kaynaştırma ve uyguladığı öğretim yaklaşımlarını anlattı.

Özer Bey, gerekli destek hizmetleri sağlandığında özürlü çocukların normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı okullarda eğitilebileceklerini ifade etmiştir. Ancak özel eğitim konusunda ve kaynaştırma çalışmalarında okullardaki öğretmenlerin çok sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Kullandığı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ve konuların özelliğine göre değiştiğini, genellikle soru-cevap, düz anlatım, tartışma ve dramatizasyon tekniklerini kullandığını ifade etmiştir. Sınıfındaki özel gereksinimli öğrenci olan Musa'yı özürlü olarak görmediği için derslerde ona ayrı yöntem ya da teknik kullanmadığını da dile getirmiştir.

Musa'nın akademik ve sosyal becerilerine ilişkin görüşler bildirmiştir. Musa'nın yazısının bozuk olmasını, birinci sınıfta el-göz koordinasyonunu geliştirici çalışmaların yeterince yapılmamış olmasına bağlamaktadır. Musa'nın okumasında da problemler olduğunu, örneğin, uzun heceli sözcükleri tekrarladığını, bir çırpıda sözcüğü okuyamadığını belirtmiştir. Ancak bu problemlerin diğer öğrencilerde de görülebildiğini, "farklı uzman gözüyle daha iyi değerlendirilebileceğini" ifade etmiştir (05.11.2004, Günlük, sayfa, 12). Bütün bunlara rağmen Musa'nın matematik zekâsının iyi olduğunu ve matematik problemlerini ilk çözenlerden biri olduğunu belirtmiştir.

Musa'da görülen gülme ve baş sallama davranışlarının geçen yıllara göre azaldığını, birinci sınıftan günümüze daha iyiye doğru ilerlediğini ve sınıftaki arkadaşlarının onu kabullendiğini belirtmiştir. Musa'nın okuldaki diğer öğretmenlerini çok iyi tanıdığını, derdini, isteğini ya da şikâyetini ifade edebildiğini, ödevlerini genellikle yaptığını, oyunlar oynadığını, kız arkadaşlarıyla aynı sıralarda oturduğunu ifade etmiştir. Özer Bey Musa'nın kendini kontrol etme davranışının ortama göre değişebildiğini ve sosyal yeterliklerinin "ailesine göre çok daha iyi" olduğunu, yapılacak çalışmalarla daha da gelişebileceğini de ifade etmiştir.

Özer Bey öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda sosyal becerilerin öğretimine yönelik herhangi bir özel öğretim yöntemi uygulamadığını ve sosyal becerileri diğer konulardan ayrı olarak düşünmediği için aynı yöntem-teknikleri kullandığını belirtmiştir. Musa ile

herhangi bir problem yaşadığında rehber öğretmen Nedime Hanım ile işbirliği yaptığını, ancak öğrencinin ailesi ile işbirliği yapamadığını ifade etmiştir. Özer Bey Musa'nın sosyal yeterliklerini geliştirici ve iyileştirici çalışmalarda karşılıklı olarak benimle çalışabileceğini ifade etmiştir. Ek olarak, öncedeki yıllarda danışmanım Sezgin hanımla birlikte yürüttüğümüz bir çalışmaya katıldığını ve kendisine verilecek sorumlulukları severek alabileceğini de belirtmiştir.

Özer Bey görüşmemiz bittikten sonra Musa'nın babasının geleceğini ve gelip gelmediğini öğrenmek için aşağıya inmesi gerektiğini ifade etti. Benim de memur odasında kendilerini bekleyebileceğimi söyledi. Ben de memur odasına giderek onları beklemeye başladım. Birkaç dakika sonra Özer Bey yanında yaşça büyük bir beyle odaya girdi. Bu bey Musa'nın babasıydı. Baba oldukça çekingen biriydi. Türkçesi çok iyi değildi ama yine de söylenenleri anlayıp cevap verebiliyordu. Özer Bey benim üniversitede görevli olduğumu ve sınıfında çalışmalar yapacağımı belirtti. Ben de kısaca kendimi tanıttım ve yapmayı planladığım çalışmanın içeriğini, amacını ve öğrencilerle özellikle çocuğu olan Musa ile çalışmak istediğimi ifade ettim. Musa'nın babası çocuğu için alınacak bütün kararlarda sınıf öğretmenine güvendiğini, çocuğunu ona emanet ettiğini ve çocuğuna yararlı şeyler öğretilcekse her şeyi kabul ettiğini ifade etti. Baba eşinin rahatsız olduğu için gelemediğini ve çok iyi Türkçe bilmediğini de belirtti. Babaya Musa ile evde neler yaptıklarını sordum. Babası, "Musa çıkar, dışarda oynar, bişey yapmaz, haylaz. Bilmem ki ben napar?" şeklinde düşüncelerini belirtti. Baba konuşacak fazla bir şey olmadığını söyleyerek yanımdan ayrıldı. Konuşmamız çok kısa sürdü ve bu konuşmadan ailenin Musa'dan ve öğretmenlerden fazla bir şey beklemediklerini çıkarttım. Saat 16:00 olmuştu. Çok yoğun ve verimli bir gündü. Kafam çok dolu ve çok fazla çalışmam gerektiğini ve acaba gelecekte beni neler bekliyor düşüncesi ve kaygısı vardı. Haftanın son günü olduğu için İstiklal Marşı töreni vardı ve ben de törene katıldım çünkü rolüm katılımcı gözlemci idi (Bogdan ve Biklen, 1998). Artık ben de o okulun üyesiydim ya☺ Böylece ilk görüşmelerimi bitirmenin rahatlığı içinde o gün okuldan ayrıldım (05.11.2004, Günlük sayfa, 12).

3.1.3. İlk Gözlemler

08.11.2004 tarihinde çalışacağım sınıfın hem fiziksel hem de sosyal değişkenlerini belirleyebilmek ve ortamda neler olup bitiyor bunları daha iyi anlayabilmek için artık sistematik saha notları tutmam gerekiyordu. Bu amaçla ilk gözlemlerimi yapmak üzere sabah saat 8.30'da okula gittim. Pazartesi olduğu için sabah bayrak töreni vardı ve ben de artık okulun bir öğretmenini (!) olarak törene katıldım (Bogdan ve Biklen, 1998). Bunu yapmam gerekiyordu, öğretmenlerin beni aralarına kabul etmeleri için onlardan beklenenleri benim de yapmam gerektiğini düşünüyordum ve orası bir eğitim yuvasıydı. Her bakımdan eğitici rolümü ve sorumluluklarımı yerine getirmem önemliydi. Bayrak töreninden sonra sınıfın bulunduğu koridora doğru yürüdüm. Musa ve birkaç kız öğrenci koridorda beni gördüler ve “Bizim öğretmenimiz geliyor” diye koşarak yanıma geldiler. Musa “Günaydın öğretmenim” dedi. Ben de ona “günaydın” diyerek cevap verdim. Musa’yı daha önceden öğrenmiştim. Özel gereksinimli öğrenciydi. Ama benimle çok güzel selamlaştı ve bu çok hoşuma gitti. Demek ki Musa’da selamlaşma becerisi vardı (!) Sınıfa Özer Beyle birlikte girdik, öğrenciler “Oley!” gibi naralar atmaya başladılar. Özer Bey öğrencilerden susmalarını istedi ve selamlaşarak derse başladı. İlk ders Hayat Bilgisi idi. Dersin ilk 10 dakikasında ödev kontrolü yaptı. Daha sonrasında o günkü konusunu işlemeye başladı. Konuyu önce kitaptan sessiz ve sesli okutma, isteyen öğrencilere anlattırma ve sonrasında özetleme şeklinde ders işlemişti. Bu çok erkendi belki ama sınıf öğretmeninin geleneksel yöntemleri kullandığını düşündüm. İlk dersten sonra dördüncü ders olan Matematik dersini gözlemek istedim. Aradaki zamanda öğretmenler odasında ilk derse ilişkin notlarımı düzenledim. Dördüncü ders zili çalınca aşağıya indim. Sınıf öğretmenini Özer Bey koridorda bana seslendi ve “Siz girin, ben birazdan geleceğim” diyerek hızlıca yanımdan uzaklaştı, galiba acele bir işi var diye düşündüm. Sınıfa girdim ve öğrenciler daha da hareketlendiler. Öğretmenlerini sordular, kimisi “Hadi ders yapalım” dediler. Ben sessizce arkadaki sıraya oturdum ve her beraber öğretmenlerini beklememiz gerektiğini söyledim. Beş dakika sonra rehber öğretmen Nedime Hanım geldi. Özer Beyin acil bir işi çıktığını, biraz sonra geleceğini istersem çıkabileceğimi ya da bir etkinlik vererek benim öğrencilerle ilgilenmemi istedi. Ben gözlem yapmam gerektiğini, öğretici rolümü de araştırmam gereği yapamayacağımı ifade ettim. Bunun üzerine Nedime Hanım öğrencilere hikâye kitaplarını çıkarmalarını ve sessizce okumalarını söyledi. Sınıfta

sessizlik sağlanınca Nedime Hanım “Ben çıkıyorum, sorun olursa yerimdeyim” diyerek sınıftan ayrıldı. Öğrenciler kitaplarını okumaya başladılar ve arada bana bilmedikleri sözcükleri soruyorlardı. Ben de sözlükten bakarak öğrenebileceklerini ifade ettim. Ben de öğrencilerin benim yanıma gelip bir şey sormamaları için kendi işlerimle ilgilenmeye başladım. Dersin son 10 dakikasında sınıf öğretmeni sınıfa geldi ve benden özür diledi. Ben önemli olmadığını söyledim. Böylece ilk gözlem günüm oldukça hareketli ve ilginç geçmişti. Bu süreçteki araştırmacı rolümü, araştırma modelinin gereklerini yerine getirerek ve daha da önemlisi beni bir öğretmen olarak algılayan öğrencilere “öğretmen” olmadan geçiştirmiş ve böylece kimseleri kırmadan rolümü yerine getirmiştım (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005).

Okulda yaşadıklarımı hemen danışmanlarıma anlatmam gerekiyordu. Önce Sezgin hocamla ve sonrasında Yıldız hocamla görüştüm. Aile ile iletişimin sıkıntılı olabileceğini, anne ve babanın özellikle annenin Türkçe’yi çok iyi kullanamadıklarını, müdürün sözleşmeyi imzalamak istemediğini ve okuldaki çalışmalarını rehber öğretmenden öğrenebileceğimi söylediğini, Özer Beyin sınıfta Musa’nın dışında tanılanmamış ama Musa’dan daha problemlili olan bir öğrencinin de (ikinci dönem okuldan ayrılan Metin) bulunduğunu söylediğini, ilk derste sınıfın bana bırakıldığında öğretmenlik rolünü yapmadığımı anlattım. Danışmanlarım bu konuların araştırmamız için bir problem yaratmadığını, müdürden “sözlü” olarak izin alınmasının yeterli olduğunu, sınıfta gereksinimler belirlenerek sınıf kapsamında çalışmalar yapacağımızı, bu süreçte sadece gözlemci olduğumu ve benzer bir durumla karşılaştığımda sınıf öğretmenine ve rehber öğretmene uygun bir şekilde bu rolümü açıklamamı belirttiler. Danışmanlarımla görüştüğünden sonra daha da rahatlamıştım (08.11.2004, Günlük sayfa, 16-17).

3.1.4. Gözlenen İlk Derslere İlişkin Anektotlar

Özer Bey ve öğrenciler artık bana alıştılar. Öğrenciler beni görünce nara atıyorlar, alkışlıyorlar ve özellikle kız öğrenciler beni sevdiklerini dile getiriyorlar. Gözlerinden beni sevdiklerini anlayabiliyorum. Tabii ki ben de (!) onları seviyorum (11.11.2004, Günlük sayfa, 18; 25.11.2004, Günlük sayfa, 23). 09.12.2004 tarihinden itibaren video kamerayı da sınıfa soktum. Öğrenciler kameraya da alıştılar, her yerde kamerayla onları

çekiyorum. Artık çekim yapmamı çok sıradan bir şey olarak algılıyorlar. Kamerayı benim bir parçam (!) gibi görüyorlar. Özer Bey de kameraya alışmış olsa gerek oldukça doğal davranıyor. Özer Beyin ders anlatımı iyi ancak sınıf kontrolünde sıkıntı yaşıyor. Genellikle “Susun”, “Oturun yerinize”, “Oğlummm” gibi sözleri yüksek sesle söylüyor ya da yüz ifadesini -bunu çok güç yapsa da (!)- sert yapmaya uğraşıyor (22.11.2004, Günlük, sayfa 21; Örneğin, 08.11.2004, Sosyal veri, sayfa 5, satır 101-107). İlk derslerin ilk 10 dakikasında ödev kontrolü yapıyor. Sıralar karşılıklı oturmaya hizmet edecek şekilde düzenlenmemiş olmasına rağmen öğrencileri dört kişilik bir küme olarak kabul ediyor. Her kümede ödev kontrolünü yapan bir öğrenci var. Bu görevi yapan öğrenci her ünite bitiminde görevini bir başka arkadaşına veriyor. Her ünitenin sonunda da Özer Bey, ödevini ünite süresince en çok tam yapan öğrenciye kalem ya da silgi gibi küçük ödüller veriyor. Ödevini yapmayan öğrencilere de ceza olarak teneffüse çıkmama cezasını veriyordu. Örneğin, bir gözlemimde Musa ödevini yapmadan okula gelmişti, öğretmen de ona teneffüse çıkmayacağını ödevini yapacağını söylemişti (08.11.2004, Sosyal veri, sayfa 2, satır 30-38). Son derslerin son 15 dakikasında da öğretmen bir sonraki günün ödevini veriyor. Özer Bey Müzik, Bireysel ve Toplu Etkinlikler, Resim-İş gibi dersleri genellikle sınıf defterini işleme ya da kendi kişisel işlerini tamamlama dersi olarak değerlendiriyor (25.11.2004, Günlük, sayfa 23; 29.11.2004, Günlük, sayfa 25; 30.11.2004, Günlük, sayfa 26; 30.11.2004, Sosyal veri, sayfa 7, satır 149-150). Özer Bey, bu derslere ilişkin kendisinin yetersiz olduğunu, etkili bir şekilde dersleri işleyemediğini ve bu konuda sıkıntı yaşadığını yapılan görüşmelerde de ifade etmiştir. Bu dersler genellikle benzer bir örüntü ile işleniyordu. Genelde her müzik dersinde, öğrenciler oturdukları sırayı takip ederek sınıfın ortasına çıkarak istedikleri şarkıyı söylüyorlar. Bireysel ve Toplu Etkinlikler dersinde yine aynı şekilde oturdukları yerden birbirlerine bilmece-bulmaca soruyorlardı. Yakın bir tarihte test ya da sınav yapıldıysa da Özer Bey öğrencilerin sonuçlarını kontrol ediyor ya da bildiriyor.

Öğrencilerde de kendi aralarında konuşma, dersle ilgilenmeme (Musa), birbirlerini öğretmene şikayet etme, yaptıkları bir etkinlikte sürekli öğretmenden onay bekleme (Musa), yerinde oturmama/sınıfta gezinme, arkadaşı ya da öğretmen konuşurken parmak kaldırma, zil çalınca öğretmenin yönergesini beklemeden yerinden kalkma, etkinliği tamamlamama, arkadaşı etkinliği yaparken ona karışma ya da onunla alay etme (Suna, Serkan, Sevil, Melek) gibi sosyal becerilerde yetersizlikler görülmekteydi

(Örneğin, 11.11.2004, Sosyal veri, sayfa 3-4, satır 65-68; 29.11.2004, Sosyal veri, sayfa 6, satır 114-117). Teneffüslerde yaptığım gözlemlerde öğrencilerin koridorlarda ya da sınıfta koşarak birbirleriyle itişme, birbirlerine sataşma ya da vurma şeklinde oyun oynadıklarını, kız öğrencilerin kız öğrencilerle, erkek öğrencilerin erkek öğrencilerle oynadıklarını, sınıfta grup içine alınmayan ya da çok az iletişim kurulan öğrencilerin birbirleriyle oyun oynamayı tercih ettiklerini belirledim (Örneğin, 30.11.2004, Sosyal veri, sayfa 9-10, satır 191-203). Ayrıca öğrencilerin kendi hem cinsleri arasında da gruplaştıklarını gözledim. Sıraların düzeni ya da öğrencilerin yerleri bazen değişiyordu. Seviye tespit sınavlarında sıralar tek sıra halinde arka arkaya diziliyordu. Öğrencilerin yerleri her ünite bitiminde değiştiriliyordu (25.11.2004, Günlük, sayfa 23).

Derslerdeki gözlemleri daha ayrıntılı inceleyerek uygun olmayan durumları netleştirmek gerekiyordu. 28.12.2004 tarihli Resim-İş dersi temsili ders olarak belirlenen derslerden ilkiydi. Öğle tatilinden sonraki ilk dersti. Öğrenci sıraları (U) şeklinde düzenlenmişti. Öğretmen masası tahtaya yakın, sınıfın ortasındaydı. Her öğrencinin sırası öğretmeni görebilecek şekilde diziliydi. Pencere kenarındaki sıralardan 2. sırada Serhan, 4. sırada Sermin, onun yanında Musa, 7. sırada Meryem oturuyordu. Duvar kenarındaki sıralardan 2. sırada Aykut, 9. sırada Birgül ve onun yanında öğretmen masasının karşısındaki sıralarda Avni oturuyordu.

Öykü 1. 28.12.2004 Tarihinde İzlenen Resim-İş Dersinin Öyküsü

Sınıf öğretmeni sınıfa girdi ve öğrencilere “Şimdi kartonlarınızı çıkarın” dedi. *Öğrenciler yüksek sesle hep bir ağızdan konuşuyorlardı.* Meryem, Yağız, Musa, Serhan sıralarında ayakta dikilerek etraflarına bakıyorlardı. Öğretmen bu gürültüye hiç müdahale etmeden tahtayı silmeye başladı. *İki öğrenci öğretmenin yanına gitti ve bir şeyler söylediler.* Öğretmen onları dinlemedi ve öğrencilere döndü “Çocuklar” dedi. Sınıf takviminin yanına giderek, öğrencilerin kesecekleri kartonlara örnek olarak gösterdi. *Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlardı, söz almadan öğretmene bir şeyler söylüyorlardı.* Öğretmen, sesini yükselterek birkaç kez “dinle” dedikten sonra öğrenciler sustular. Öğretmen tahtaya takvimi nasıl yapacaklarını çizerek anlatıyordu. Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başladılar ve öğretmen anlatmaya devam etti.

Öğrencilere cetvel kullanarak da takvimi yapabileceklerini söyledi ve öğrencilerin arasında dolaşmaya başladı.

Öğrencilerden Aydın öğretmenin yanına gitti ve öğrencilerden Yağız ve Musa onun yanına giderek öğretmene baktılar. Öğretmen Aydın'a bir şeyler söyledi. Yağız ve Musa sıralarına geçtiler ve Yağız "Öğretmenim bana cetvel lazım" dedi. Musa "Bende var" diyerek çantasından cetvel çıkardı, Yağız'a verdi. Öğrencilerden Avni, Yağız ve Musa'nın yanlarına giderek onlara baktı. *Kimi öğrenciler sıralarında ayakta çalışıyordu, kimisi ise sınıfta dolaşıyordu.* Yağız ve Musa arada "Öğretmenimmm" diye sesleniyorlar ama öğretmen onlara cevap vermiyordu. Öğretmen tahtaya geçerek, "Çocuklar beni dinler misiniz? Takviminizin altındaki boşluğa takvimin yapraklarını koyabileceğiniz bir cep yapmanız gerekiyor." diyerek nasıl yapacaklarını tahtada çizerek gösterdi. *Öğrencilerden Sevil tahtanın yanına giderek öğretmene bir şeyler sordu. Öğretmen onu dinlemedi, Sevil ısrarla öğretmenin arkasında dolaştı. Öğrenciler de yüksek sesle "Öğretmenim öğretmenim" diyerek amaçsız bir şekilde sesleniyordu.* Öğretmen tepki vermeden anlatmaya devam ediyordu. Öğretmenin arkasında dolaşan Seçil elleriyle öğretmene bir şeyler anlattı, öğretmen ona bakarak onu dinledi. *Sınıfta gürültü devam ediyordu. Öğrencilerden birkaçı "Öğretmenim böyle olur mu?" diye yerlerinden sesleniyorlardı. Öğretmen "Şimdi dinle beni! Dinle beni tamam! Sen istediğin gibi yap!" diyerek onları kısa süreliğine susturmaya yeten cevaplar verdi.*

Yağız ve Musa sıralarında ayakta dikilerek çalışmalarına devam ediyorlardı. *Musa ve Yağız öğretmene yüksek sesle "Öğretmenimmm, buraya yapsak?" gibi sorular soruyorlardı. Öğretmen onlara cevap vermeden diğer öğrencilerle ilgileniyordu. Meryem, Yağız ve Musa ayakta etraflarına bakıyorlardı. Sermin yere bir şey düşürdü ve sırasının etrafında dolaşarak onu aradı. Serhan ve Musa da yerlerinden ona baktılar. Yağız, Hakan, Serhan, Melek, Sermin sınıfta dolaşmaya başladılar. Murat, Metin, Nuran, Serkan, Avni, Birgül Seçil, Tuba çalışıyorlardı. Sınıfta dolaşan öğrenciler, çalışan öğrencilerin yanına gidip onların yaptıklarına baktılar.*

Öğretmen bir ara sınıftan çıkıp tekrar sınıfa girdi. Dolaşan birkaç öğrenci sıralarına geçtiler. Sınıfta dolaşan öğrenciler de vardı. Öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak yaptıkları takvimlere baktı ve Aydın, Hakan, Suna, Metin, Şebnem'e yardım etti. *Yağız*

ve Musa sıralarında bazen çalışıyorlardı bazen de boş boş dolaşarak geziniyorlardı, birbirlerine sataşıyorlardı. Musa öğretmene yanaşarak, “Öğretmenim yaa..” diyerek bir şeyler söyledi ama öğretmen ona cevap vermedi. Serkan takvimini öğretmene gösterip bir şeyler sordu, öğretmen onaylayıcı bir şeyler söyledi. Musa öğretmen masasındaki defterlere baktı, elindeki cetveli tüfek gibi tutup ağzıyla “turrrrr turrrrrr” diye sesler çıkararak arkadaşlarının sıralarını dolaştı, yaptıkları takvimlere kendine göre puan verdi. Arkadaşlarının yaptıklarına “Çok uhu sürme”, “Burayı yapıştırmamışsın”, bazen de alaylı bir ses tonuyla “Aaaa çok güzel olmuş” gibi yorumlarda bulundu. Birkaç öğrenci, “Musa sen niye yapmıyorsun?” diye sordular. Musa da “yok” anlamında “Ben yapmıyorum, ben getirmedi” dedi. Sınıfta bazı öğrenciler dolaşıp birbirlerine sataşıyorlardı. Musa birkaç kez öğretmenin yanına gidip, “Öğretmenim benim yok.” dedi ama öğretmen onunla ilgilenmedi.

Öğretmen dersin 32. dakikasında, Musa, Yağız ve Tuba’nın yanlarına giderek “Herkes kendi yerine” dedi. Öğrenciler sıralarına geçtiler. Öğretmen dersin 34. dakikasında Musa’ya, “Musa sen ne yapıyorsun?” diye sordu. Musa gülerken yüzünü komik şekillere sokarak yerine geçti. Öğretmen “Sen getirdin mi bir şey?” diye sordu. Musa “Hayır” anlamında kafasıyla işaret yaptı. Öğretmen “Neden?” diye sordu ve yanına giderek bir şeyler söyledi. Musa eline küçük beyaz kâğıtları aldı, yapıştırmaya başladı. Öğrencilerden Tuba ağlamaya başladı. Öğrenciler onunla alay etmeye başladılar, öğretmene “Öğretmenim Tuba ağlıyor” diyerek olayı büyüttüler. Öğretmen de “Kimse ağlamıyor” diyerek bir öğrenciye yardım etti. Birgül Musa’nın yanına gelerek küçük beyaz kâğıtlardan istedi. Musa kâğıtları veremeyeceğini, ona ait olmadıklarını söyledi. Yağız Birgül’ün aldığı kâğıtları elinden alarak “Musa’ya lazım” diyerek birkaç kâğıdı Birgül’e verdi, Birgül koşarak yerine geçti.

Teneffüs zili çaldı ama öğrencilerin bazısı çalışmalarına devam etti. Ders sırasında çalışmayan öğrenciler de teneffüs saatinde çalışmaya başladılar. Öğretmen öğrencilere bir şey söylemeden sınıftan dışarı çıktı. Musa arada bir gezinip arkadaşlarının yaptıklarına bakıp puan verdi. Derste ağlayan Tuba ile “İngaa ingaa...öööö” diyerek alay etti. Öğrenciler birbirlerini ittirerek, üzerlerine yürüyerek oyun (!) oynadılar. Ders zili çaldığında Musa dahil birkaç öğrenci takvimlerini yapmaya devam ettiler.

Bu derste sosyal beceriler adına yolunda gitmeyen pek çok şey vardı. Bunlardan bir kısmının öğretmenden, bir kısmının öğrencilerden, bir kısmının ise sınıf düzenlenmesi gibi değişkenlerden etkilendiğini düşünüyorum. Örneğin, öğretmenin davranışlarını yeniden gözden geçirmek gerekirse, öğretmen sınıfa giriyor ancak öğrencilerle selamlaşmıyordu. Dersin amacı ve konusu öğrencilere açıklanmadan doğrudan yönerge veriyordu. Öğretmenin geri bildirimleri öğrenci davranışlarını desteklemek yerine, daha çok “sen bildiğin gibi yap” şeklinde öğrenciyi kısa süreliğine susturmak biçimindedir. Etkinliği sürdüren öğrencileri olumlu pekiştirmiyor ya da çalışan öğrencileri diğer öğrencilere model olarak gösterip onları cesaretlendirmiyordu. Öğrencilerle ilgileniyor ancak ilgi eşit ve adil olmuyordu. Bir öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrencilerden yükselen “öğretmenim” sesleri arasında öğretmen tahtaya doğru yöneliyor ve eliyle “durun” anlamında bir işaret yaparak yüzünde bir bıkkınlık ifadesiyle bir başka öğrenciye yöneliyordu. Öğretmenin öğrencilere ayırdığı süre ve zamanlama çok uygun görünmüyordu. Öğretmen her öğrenciyle özellikle özel gereksinimli Musa ile sadece dersin son beş dakikasında ilgileniyordu. Öğretmen sınıf kontrolünü yüksek sesle “susun”, “yerinize oturun”, “dinle” gibi sözleri tekrarlayarak sağlamaya çalışıyordu. Hatta bir ara kısa süreliğine de olsa sınıftan çıkması, sonrasında sınıf kontrolünü daha da zorlaştıran bir etmen olmuştu. Öğretmenin dersi sonlandırma konusunda da sıkıntısı vardı. Öğrenciler teneffüste de etkinliklerini sürdürüyorlar, öğrencilerin bir sonraki derse hazırlık yapmaları zorlaşabiliyordu. Bu da dersler arası geçiş problemlerine neden oluyordu.

Öğrencilerin davranışlarına bakıldığında, öğrenciler çalışmak yerine, sürekli öğretmenden destek ya da onay bekliyorlardı. Kendi aralarında birbirlerini iterek, şakalaşarak sınıf içinde dolaşıyorlardı. Öğretmene amaçsızca, oyuna dönüştürerek sesleniyorlardı. Öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinliği bırakmış, kimi şarkı söylüyor, kimi konuşuyor, kimi de geziniyordu. Etkinliğe başlama, sürdürme ve tamamlama becerileri ile dinleme becerilerinde yetersizlik gözleniyordu. Musa etkinlik için araç-gereç getirmemiş (öğretmen bunu dersin son dakikalarında fark ediyor) yanındaki arkadaşlarından alıp bazen kısa süre etkinlikle ilgileniyordu. Özellikle Musa araç-gereçleri etkinlik amacına uygun kullanmıyordu. Kendi başına çalışan ve etkinliği sürdüren öğrenci sayısı çok azdı (Sevil, Suna, Serkan, Aykut, Şebnem, Aydın, Murat, Melek, Orhan).

Sınıf düzeni incelendiğinde, öğrenci sıraları (U) şeklinde öğretmen masasını rahatlıkla görebilecek şekilde diziliydi. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ya ayakta çalışıyor ya da etkinlikle ilgilenmeyerek sınıfta dolaşıyorlardı. Bu tür resim çalışmalarında sıralar küme düzenine getirilebilir. Öğrencilerin etkinlik araç-gereçlerini daha geniş ve rahat bir alanda kullanmaları sağlanabilir.

Bu dersteki sınıf öğretmeni ve öğrencilere ilişkin davranışlar ve sosyal becerilerdeki durum videoteyp kaydının analizi ile daha net sergilenebilir. Bu derse ait sınıf öğretmenin davranışlarına odaklanarak yapılan videoteyp kaydının analizleri frekans olarak Tablo 7’ de gösterilmektedir.

Tablo 7. 28.12.2004 Resim-İş Dersindeki Sınıf Öğretmeninin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları

Davranışlar	(+) Uygun	(/) Kısmen Uygun	(-) Uygun Değil
1. Derse zamanında gelme	1	-	-
2. Selamlaşma	-	1	-
3. Dersin amacını açıklama	-	1	-
4. Dersin başında kuralları belirleme	-	-	-
5. Yönerge verme	-	9	-
6. Öğrencilerin dikkatini çekme	-	3	3
7. Öğrencilere yönelik sözel ifadeler kullanma	7	4	9
8. Öğrencilere yönelik sözel olmayan ifadeler kullanma	1	-	2
9. Öğrenciler arasında dolaşarak onlarla ilgilenme/ yardım etme	17	2	1
10. Hareketli ve heyecanlı/coşkulu olma	-	-	-
11. Ders sonunda konuyu özetleme	-	-	-
12. Ders sonunda değerlendirme yapma	-	-	-
13. Dersi zamanında bitirme	-	-	-
14. Öğrencilere söz hakkı verme	3	-	3
TOPLAM	29	20	18

Öğrencilere yönelik hazırlanan sosyal beceriler kontrol listesi dikkate alınarak analiz edilen videoteyp kayıtlarındaki öğrenci davranışlarının frekansları incelendiğinde;

başkalarının söylediği şeyleri dikkatle dinleme becerisi kısmen 3 defa, uygun yer ve zamanda konuşma becerisi 9 defa, grup etkinliklerini uygun şekilde sürdürme becerisi 24 defa, etkinliği zamanında bitirme 10 defa, etrafı rahatsız etmeden çalışmaya yoğunlaşma becerisi 24 defa uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Kızgınlık anında ses tonunu ve bedenini kontrol etme 6 defa uygun olmayan şekilde gerçekleşmiş, grup içinde görev alma, devam ettirme ve tamamlama becerileri, yardım teklifinde bulunma ve yardım etme, yardım beklerken zamanı uygun kullanma gibi beceriler ise hiç gerçekleştirilmemiştir.

Bir başka dersteki temsili videoteyp kaydındaki gözlemler de 28.12.2004 tarihindeki Resim-İş dersine benzerlik göstermektedir. Örneğin 28.12.2004 tarihinde işlenen Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersi. Öğrenci sıraları (U) şeklinde düzenlenmişti. Öğretmen masası tahtaya yakın, sınıfın ortasındaydı. Her öğrencinin sırası öğretmeni görebilecek şekilde diziliyordu. Pencere kenarındaki sıralardan 2. sırada Serhan, 4. sırada Sermin, onun yanında Musa, 7. sırada Meryem oturuyordu. Duvar kenarındaki sıralardan 2. sırada Aykut, 9. sırada Birgül ve onun yanında öğretmen masasının karşısındaki sıralarda Avni oturuyordu.

Öykü 2. 28.12.2004 Tarihinde İzlenen Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersinin Öyküsü

Öğretmen sınıfta geziniyordu. Burcu, Musa Serkan önceki derste yaptıkları takvimlerini gösteriyorlardı. Öğretmen onlarla ilgilenmiyordu ya da çok kısa süreli bakıyordu. Burcu kalktı, öğretmen “Tamam, yerine otur, yerine otur” dedi. Öğretmen “Yerine otur, onları kaldırılıyorsunuz” dedi. Musa, Yağız, Meryem ve Sevil yerlerine geçtiler. Öğretmen “Evet çocuklar yavaş yavaş, bitirmeyenler evde bitiriyorlar, yarın getiriyorsunuz, güzel olanları dosyaya koyuyorum” dedi. Musa “Oley” diyerek yerinde zıpladı. *Öğrenciler yüksek sesle bir şeyler söylüyorlardı.* Öğretmen “Yapılıyorsunuz demedim, toplanılıyorsunuz dedim” dedi. Öğrenciler masalarındaki defter, kitap ve dosyaları çantalarına koyuyorlardı. *Yağız, Musa, Sermin ise ayaktaydılar.* Yağız, Sevil için “Öğretmenim bu patlamış gibi yaptı” dedi. Öğretmen “Ya, hala devam mı ediyorsunuz siz?” diye söylendi. Sevil öğretmenin yanına giderek “Öğretmenim ben şuraya ne yazcam?” diye sordu. Öğretmen kısa süre bir baktı, bir yandan da kitabını açmaya

çalışıyordu, başını öne salladı. Sevil de yerine geçti. *Yağız, Musa ayakta masalarında bir şeylere bakıyorlardı. Yağız elindeki paket lastiğini çekip “Tuba” dedi ona doğru attı. Öğretmen de masasında kitaplara bakıyordu, kitaplıktan bir kitap aldı ve masasına geçti. Öğrenciler sıralarında oturup kimi kendi aralarında konuşuyor, kimi de başka şeylerle ilgileniyordu. Musa karşısındaki Murat’a “Murat” diyerek el salladı. Yağız da Musa ile birlikte “Murat, Murat, Murat” diye alaylı sesle karşıdan karşıya seslendiler, güldüler. Murat cevap vermedi. Öğretmen “Evet, şimdi” dedi ve kollarını masasına dayayarak Yağız ve Murat’a baktı. Öğretmen “Ödevler” dedi. Öğrenciler sustu. Yağız ayağa kalkıp çantasından bir şey çıkardı. Öğretmen “Yeter artık konuşma ve ödev defterini çıkar. Yeter artık” dedi. Öğrenciler sustu. Yağız, Meryem ayakta masalarına ödev defterlerini çıkardılar. Öğretmen takvimlerini tamamlamaya çalışan Şebnem ve Orhan’a bakarak “Evde tamamla, evde tamamla” dedi. Öğretmen “Şebnem evde yaparsın” dedi. Şebnem ayağa kalkıp masasını toplamaya başladı. Yağız, Meryem ayakta sıralarını çektiler ve yerlerine oturdular. Öğretmen “Evet hadi artık” dedi. Öğrenciler oturdular. Kapı çaldı. Öğretmen “Gel” dedi. Tuba koşarak yerine geçti. Öğrenciler birbirlerine laf atıp konuşuyorlardı. Öğretmen kolları masaya dayalı olarak öğrencilere bakıyordu ve “Tamam artık” dedi. Öğretmen “Hayat Bilgisi, evet sayfa 90” diyerek öğrencilere ödevlerini vermeye başladı. Öğrenciler kendi aralarında ödev hakkında konuşmaya başladılar, sesleri yükseldi. Öğretmen “Yeter artık. Türkçe” diyerek ödev vermeye devam etti. Musa “Öğretmenim bazı insanlar neden yazmıyor?” dedi. Öğretmen cevap vermedi ve elindeki kitaba baktı. Öğrencilerin sesi yükseldi, kendi aralarında konuştular. Suna “Öğretmenim ödevlerimizi yapabilir miyiz?” diye sordu. Öğrenciler “Öğretmenim öğretmenim yaa” dediler. Öğretmen “Hayır, hayır” dedi. Öğretmen “Kaldırıyorsunuz şunları” dedi. Öğrenciler kendi aralarında yüksek sesle konuşuyorlar. Öğretmen masasının yanında ayakta “Biraz bilmece-bulmaca soralım olmaz mı?” dedi. Öğrencilerin kimi yüksek sesle “Yaaa. Hayır” kimi “Evet” dedi. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar. Sınıfta gürültü var. Serkan “Öğretmenim Avni ödev yapıyo” dedi. Serkan “Öğretmenim Avni ödev yapıyo” diye tekrarladi. Öğretmen “yapmıyo, yapmıyo ben görüyorum” dedi. Serkan “yapıyo, yapıyo” dedi. Öğretmen “Avni! Avni!” dedi. Avni öğretmene ses vermedi. Öğretmen Avni’nin yanına gitti. Sevil, Sermin, Şebnem konuşuyorlardı. Hakan dolaşiyor masa örtüsünü masaya seriyor. Öğretmen yüksek sesle “Evet, yerine otur” dedi. Hakan yerine*

geçti. Öğretmen “Yerine otur” diye tekrarladı. Yağız “Öğretmenim oturmuyorlar” dedi. Musa “Evet öğretmenim” dedi. Öğrenciler toplanıyorlar. Tuba, Sevil, Sermin geziniyorlar. Musa masa örtüsünü çıkardı. Ayağa kalktı. Bakınarak masasına sermeye başladı. Bir yandan da ayakta etrafına bakınıyordu. Öğretmen “Niye ayaktasın sen?” diye sordu. Öğretmen “Yağız, arkadaşın seni bekliyor bak” dedi. Yağız ayağa kalktı, defterlerini topladı. Musa örtüyü serdi. Şebnem yaptığı takvimi dolaşarak gösteriyor. Öğretmen “Evet, ben sizi bekliyorum” dedi. Öğretmen “Evet, hemen 1. kümeden başlayalım bakalım. Orhan” dedi. Yağız, “Şarkı söyleyelim” dedi. Öğretmen cevap vermedi. Orhan’dan başlayarak öğrenciler oturdukları yerde sırayla bilmece, bulmaca sormaya başladılar. Öğretmen masasının etrafında dolaşıp bir süre sonra masasını biraz yerinde çekerek düzeltti ve sandalyesine oturdu. Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başladılar. Öğretmen önündeki deftere yazı yazmaya başladı. Öğretmen yazı yazarken “Tamam yeter, yeter. Dinle” dedi. Öğrenciler yüksek sesle konuşmaya başladılar. Öğretmen başını kaldırarak “Devam ediyoruz” dedi ve yazı yazmaya devam etti. Öğrenciler kendileri sorup, parmak kaldıran arkadaşlarına söz hakkı veriyorlardı. Öğretmen de arada sırada onlara katılıyordu. Öğrencilerin sesi yükselince öğretmen yazma işini bıraktı ve öğrencilere bakmaya başladı. Öğretmen “Yalnız böyle konuşursanız hiç güzel olmuyo” dedi. Suna “Evet” dedi. Öğretmen “Ve ayağa kalkarsanız hiç güzel olmuyo” dedi. Öğretmen yazı yazmaya devam etti. Öğretmen “Peki Musa, sıra sende” dedi. Musa sırasına geçti, ayakta yerinde sağa sola sallanıyor. Öğretmen masasında işine devam ediyor. Musa bilmeceyi sordu. Öğrenciler hızla ayağa kalkıp “Öğretmenim” diyerek parmak kaldırdılar. Öğretmen “ayakta olanlara cevap hakkı verme” dedi. Öğrenciler parmak kaldırıyor ve öğretmen masasında onlara bakıyordu. Musa etrafına bakıyordu, kimseye söz hakkı vermedi. Aydın “Hadi bee Musa” dedi. Musa öğretmene “Öğretmenim hepsi cevabını biliyorlar” dedi. Sevil “Yaa” dedi. Öğretmen gülerken “Biliyorlar diye söz hakkı vermicen mi? Nerden biliyosun bildiklerini peki?” diye sordu. Musa öğrencilerin birkaçına söz hakkı verdi. Öğrenciler kendi aralarında yüksek sesle konuşmaya başladılar, Musa’ya itiraz ettiler. Öğretmen izin isteme işareti olarak işaret parmağını Şebnem’e doğru uzattı ve “Müsaade eder misin? dedi. Şebnem çantasıyla ilgilenmeye başladı. Musa bilmeceyi tekrarladı. Öğrencilerden birkaçı da yüksek sesle konuşmaya başladı. Serkan doğru cevabı verdi. Öğretmen Yağız’a bakarak “Evet devam ediyoruz” dedi ve yazı yazmaya başladı.

Öğrenciler yüksek sesle konuşmaya başladı. Öğretmen işini bıraktı, “Çocuklar, çocuklar siz dinlemiyor musunuz?” dedi. Öğretmen işini bırakarak iki elini havaya kaldırdı “Çocuklar şşt” dedi. Öğretmen öğrencilere baktı. Öğrencilerin sesi azaldı. Öğretmen işine devam etti. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar. Orhan yüksek sesle “Yaa ben de onu diyecektim ya” dedi. Öğretmen işini yaparken “Orhan yeter ama” dedi. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar. Öğretmen masasında yazı yazıyor. Öğretmen işini bırakıp, bir elini “sus” anlamında havaya kaldırdı ve “Musaa” dedi. Musa yerine oturdu. Öğretmen işine devam etti. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar ve sesleri yükseliyor. Öğretmen masasındaki işini bırakıp “Şşt” dedi ve işine devam etti. Öğretmen “Evet dinliyoruz” diyerek işine devam etti. Öğretmen dersin sonuna doğru masasında oturup “dinleyin, matematik sorusu” diyerek öğrencilere soru sordu. Öğrencilerden cevap almaya başladı. Ders sonu zili çaldı. Öğrencilerin hepsi ayaktaydı ve “Öğretmenim” diye bağırıyorlar. Kimi çantalarını topluyordu, kimi çantalarını alıp sınıfın ortasına çıkıyordu. Öğrenciler öğretmenin etrafına topladılar. Öğretmen “10 altının yarısı kaç altın yapar?” diyerek sorusunu tekrarladı ve tahtaya yazdı. “10 altının yarısı 5 altın yapar” dedi. Öğretmen gülerek “altın” demek istediğini söyleyerek masasından kitaplarını, evraklarını topladı. Öğrenciler de sınıftan çıkmaya başladılar. Musa öğretmenin yanına gitti. Avni Musa’ya vurdu. Musa tepki vermedi. Orhan, Birgül, Sevil, Hakan “iyi akşamlar” diyerek sınıftan dışarı çıktılar.

Bu derste öğretmenden, öğrencilerden ve sınıf düzenlenmesinden kaynaklanan sorunlar vardı. Sınıfta bir düzenden çok bir kaos hakimdi. Örneğin, öğretmenin davranışlarını incelersek, yine öğretmen sınıfa giriyor fakat öğrencilerle selamlaşmıyordu. Bir önceki derste yapılan etkinliklere devam edildiği için yeni derse geçiş yapamıyordu. Hemen ödev vermeye geçti. Öğretmen sınıf kontrolünü yüksek sesle “susun”, “oturun artık”, “dinle” gibi sözleri tekrarlayarak sağlamaya çalışıyordu. Bu olumsuz davranışlara dikkat etmesi ancak, kısa süreliğine sınıf kontrolünü sağlamasına yardımcı oluyordu. Bu arada öğrenciler birbirleriyle yüksek sesle ve ders dışı konularda konuşuyorlar ve gürültü çıkarıyorlardı. Bu ders de diğerleri gibi aynı örüntü ile tamamlandı. Öğretmen bu dersin büyük bir bölümünde masasında oturarak kendi işlerini yaptı. Öğretmenin dersin sonuna doğru öğrencilere bir bulmaca sormasının amacı anlaşılmadığı gibi dersin sonlandırılmasında bir kargaşaya neden oldu. Öğrencilerle belirgin bir vedalaşma yapılmadı.

Öğrencilerin davranışlarını incelersek, öğrenciler sürekli ve yüksek sesle birbirleriyle konuşuyorlardı. Öğretmenin ödev verdiği yerleri dinlemedikleri için tekrar tekrar soru soruyorlardı. Öğrenciler sıralarına oturmadan, genelde ayakta ders yaptılar. Birbirlerine sordukları bilmece ya da bulmacaları dinlemiyorlardı. Ayrıca birbirlerini şikâyet ediyorlardı, sınıftan ayrılırken de birbirlerini ya ittiriyorlardı ya da sataşıyorlardı.

Sınıf düzeni ise, öğrenci sıraları (U) şeklinde öğretmen masasını rahatlıkla görebilecek şekilde diziliydi.

Bu dersteki sınıf öğretmeni ve öğrencilere ilişkin davranışlar ve sosyal becerilerdeki durum videotıyp kaydının analizi ile daha net sergilenebilir. Bu derse ait sınıf öğretmenin davranışlarına odaklanarak yapılan videotıyp kaydının analizleri frekans olarak Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. 28.12.2004 Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersindeki Sınıf Öğretmenin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları

Davranışlar	(+) Uygun	(/) Kısmen Uygun	(-) Uygun Değil
1. Derse zamanında gelme	-	-	-
2. Selamlaşma	-	-	-
3. Dersin amacını açıklama	-	-	-
4. Dersin başında kuralları belirleme	-	-	-
5. Yönerge verme	12	3	-
6. Öğrencilerin dikkatini çekme	6	3	-
7. Öğrencilere yönelik sözel ifadeler kullanma	22	5	3
8. Öğrencilere yönelik sözel olmayan ifadeler kullanma	5	4	-
9. Öğrenciler arasında dolaşarak onlarla ilgilenme/ yardım etme	1	5	-
10. Hareketli ve heyecanlı/coşkulu olma	-	-	-
11. Ders sonunda konuyu özetleme	-	-	-
12. Ders sonunda değerlendirme yapma	-	-	-
13. Dersi zamanında bitirme	-	-	-
14. Öğrencilere söz hakkı verme	5	1	-
TOPLAM	51	21	3

Öğrencilerin kontrol listelerinde hedeflenen davranışlarından bir bölümü sayıldığında; başkalarının söylediği şeyleri dikkatle dinleme becerisi 5 defa, yönergeleri ya da kuralları dinleme becerisi 8 defa, uygun yer ve zamanda konuşma becerisi 3 defa, etkinlik sırasında düzgün bir şekilde oturma becerisi 5 defa uygun, 12 defa uygun olmayan bir şekilde yapılmıştır. Grup etkinlikleri ile ilgili beceriler, bir etkinlikten diğerine geçiş becerisi, farklı cinsiyetten olan bireylerle olumlu etkileşim içinde olma, masasını temiz ve düzenli bırakma becerisi, etkinliği zamanında bitirme, yardım beklerken zamanı uygun kullanma gibi beceriler ise hiç gerçekleştirilmemiştir.

Yukarıdaki derslerde sözü edilen sınıf kontrolü ya da sosyal becerilere ilişkin sorunlar benzer şekilde 03.01.2005 tarihli Müzik dersinde de gözlenmekteydi. Öğleden sonraydı. Öğrenci sıraları (U) şeklinde düzenlenmişti. Öğretmen masası tahtaya yakın, sınıfın ortasındaydı. Her öğrencinin sırası öğretmeni görebilecek şekilde diziliydi. Pencere kenarındaki sıralardan 2. sırada Serhan, 4. sırada Sermin, onun yanında Musa, 7. sırada Meryem oturuyordu. Duvar kenarındaki sıralardan 2. sırada Aykut, 9. sırada Birgül ve onun yanında öğretmen masasının karşısındaki sıralarda Avni oturuyordu.

Öykü 3. 03.01.2005 Tarihinde İzlenen Müzik Dersinin Öyküsü

Öğrenciler kendi aralarında bağırıp konuşuyorlardı. Meryem, Musa çantalarından kitap-defter çıkartıyordu. Öğretmen sınıfa girdi. Serkan hemen onun yanına gidip bir şeyler söyledi. Öğretmen “Yerinize oturur musunuz?” dedi. Serkan yerine geçti. Elindeki kitabı masasına bıraktı. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlardı. Yağız iki sıranın arasında ayakta sallanıyordu ve Musa ayaktaydı. Öğretmen ayakta dolaşarak “Sıraları düzeltin” dedi. Öğretmen “Oğlum şu konuşmaları keser misiniz?” dedi. Serhan hariç diğer öğrenciler ayaktaydı. Öğretmen bir şey demeden öğrencilere baktı. Öğrenciler konuşmalarını kestiler.

Öğretmen “Evet. Ödevler. Hayat Bilgisi” dedi. Öğrenciler “Öğretmenim” diyerek bir şeyler sormaya başladılar. Kimileri çantalarından defterler çıkarmaya başladılar. *Yağız, Musa öğretmene kitap vermek için birbirlerini ittirdiler. Yağız Musa’yı iterek öne geçti. Yağız kitabı öğretmenin masasına bıraktı. Musa elinde kitapla ve Yağız yerlerine geçtiler. Musa kitabı çantasına geri koydu. Öğretmen onlara bir şey demeden elindeki*

kitabı açtı ve “Hayat Bilgisinden yarın son konuyu işliyoruz. Vatandaşlık görevleri” dedi. Musa çantasından bir şeyler çıkarıyordu. Diğer öğrenciler yerlerinde oturup ödevlerini yazıyorlardı. *Musa hala çantasını karıştırıyordu.* Musa defterini çıkarıp önüne döndü ve ayakta karşıda birkaç öğrenciyi göstererek “Orası özetini çıkaracak. En son özet size geldi” dedi. Öğretmen Musa’ya “Musa yeter” dedi. Musa yerine oturdu. Öğretmen elindeki kitaba bakarak “Sayfa 94. Şu konuşmayı keser misin?” diyerek öğrencilere bakındı. “Melekkk!” dedi. *Sınıfta sessizlik oldu.* Öğretmen elindeki kitabın sayfalarını karıştırıyordu. *Öğrenciler ona bakıyorlardı.* Serkan “Öğretmenim hadi Müzik söyleyelim” dedi. Sevil “Hayır” dedi, birkaç öğrenci de “Hayır” diye seslerini yükselttiler. Öğretmen elindeki kitaba bakarak “Susar mısınız diyorum ya Yağız! Duyuyor musun?” dedi ve elindeki kitaba bakmaya devam etti. Öğrenciler sustu. Meryem ayaktaydı, diğerleri oturuyorlardı. Öğretmen Avni ve Serkan’a bakarak ve bir elinin işaret parmağını ağzına yaklaştırarak “Sus oğlum. Susar mısın? Bir daha söylüyorum. Sayfa, 5, Test 2, Sayfa 16 Test 2. Birisi Hayat Bilgisi” dedi. Öğrenciler defterlerine yazıyorlar, *etraflarına bakınıyorlardı.* *Öğrenciler kendi aralarında yüksek sesle konuşmaya başladılar.* Öğretmen elindeki dergiyi tekrar açarak “Susar mısınız? Sayfa 23” dedi. Dergiyi karıştırmaya devam etti. Öğretmen son ödevi de vererek ödev işini tamamladı.

Serkan “Öğretmenim şarkı söyleyelim” dedi. Öğretmen masasının yanına gelerek örtüyü düzeltti. “Evet. Önce başkan adaylarını belirleyelim” dedi. Öğrenciler “Oleyy!” diye bağırıldılar. *Tuba, Orhan, Hakan koşarak yerlerine geçtiler. Konuşmaya devam ediyorlardı.* Öğretmen ünite sonunda kalem kazanan öğrencilere kalemlerini dağıttı ve masasının örtüsünü düzeltti. “Evet” dedi. *Öğrenciler yerlerine yerleşmeye çalıştılar.* Öğretmen onlara bakıyor. Öğretmen “Hala konuşuyorsunuz ya!” dedi. *Öğrenciler sessizleşti.* Öğretmen “Konuşma! Dinle!” dedi (bir elini hafifçe yukarı kaldırarak). *Öğrenciler sustu.* Öğretmen “Başkan adaylarını söylerken o kurallarımızı unutmadan arkadaşlarımızın isimlerini söylüyorsunuz.” dedi ve tahtaya aday gösterilen öğrencilerin isimlerini yazmaya başladı. Sınıf başkanı adayları belirlendikten sonra öğretmen masasına geçti. *Öğrencilerden kimi “Öğretmenim, Müzik dersi. Müzik dersi”, kimisi “Resim yapalım” diyor. Kimi “Bulmaca soralım”, kimi “Şarkı söyleyelim” diyordu.* Öğretmen “Dinler misiniz?” dedi. Öğrenciler sustu. Meryem ayağa kalktı, sessizce bir şey söyledi. Öğretmen “Efendim?” diye sordu. Meryem “Bilmece soralım mı?” diye

tekrarladı. Öğretmen Meryem'e yaklaşarak "Ben anlamadım dediğini" dedi ve arkasını dönüp masasının yanına dikildi. Serkan "Müzik söylücez" dedi.

Öğretmen masasındaki kitabı açarak "Evet şimdi müzik kitaplarınızı çıkarın" dedi. Öğrenciler "Haa! Yaa!" seslerini yüksek sesler çıkardılar bir şeyler söylediler. "Öğretmenim şarkı söyleyelim off yaa" diye bağıştılar. Öğretmen "Müzik kitaplarımızı çıkartıyoruz" dedi. Orhan, Meryem, Musa, Sermin çantalarından kitaplarını çıkarmaya başladılar. Serkan "Öğretmenim ya ama zaman kalmıyor sonra" dedi. Musa kitabını hızla masanın üzerine çarptı. "Yah yavv" dedi. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlardı. Musa bağırarak yumruğu ile iki kere kitabına vurdu. Öğretmen "Musa ne oluyor ya?" dedi ve önündeki kitaba bakmaya başladı. Musa ve öğrenciler kitaplarını açıyorlardı, kendi aralarında konuşuyorlardı. Sınıfta gürültü var, öğrencilerin kimi yerinde ayakta, kimi oturuyordu. Kendi aralarında konuşuyorlardı. Öğretmen masasından ayrıldı ve "Ya, Kim O? O sesleri çıkaran kim ya?" diye yüksek sesle sordu. Öğretmen "Musa iyi misin?" dedi. Öğrenciler yerlerine oturdular, kitaplarını açtılar. Öğretmen masasındaki kitaba bakıyordu. Öğrenciler de kendi aralarında konuşuyorlardı. Serkan "Öğretmenim bir kere vücudumuz şarkısını okuyalım" dedi. Öğretmen kitaba bakmaya devam ediyordu, cevap vermedi. Birkaç öğrenci "Hayır" dedi. Yağız "Bildüğimiz ve söylediğimiz şarkılar" dedi. Öğretmen kitabına bakmaya devam ediyordu. Bazı öğrenciler alçak sesle şarkı söylüyordu. Öğretmen "Evet! Sayfa 32" dedi. Öğrenciler o sayfayı açmaya başladılar. Musa sırasının altına girdi, çıktı. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlardı.

Öğretmen "Sayfa 32" diyerek tekrarladı. Öğrenciler konuşuyorlar. Öğretmen "Sessiz okuma yap" dedi. Öğrenciler, "yaa!" diye karşı çıktılar. Serkan "Öğretmenim hepsini mi okucz?" diye sordu. Öğretmen cevap vermedi. Musa "İkisini mi okucz" dedi. Öğretmen yüksek sesle "Ya Yeter Musa ya. Nerden başlanır okumaya ya!" dedi. Musa kitabını okumaya başladı. Öğrenciler sessiz okuma yapıyorlar. Öğretmen "Suna okuyorsun değil mi? Bana başka şeylerle uğraşıyormuşsun gibime geldi ama! Tuba" dedi. Sevil ve Meryem aynı kitabı kullanıyorlardı. Sevil, Meryem, Yağız etraflarına bakmaya başladılar. Meryem çantasıyla ilgileniyordu. Daha sonra öğretmen birkaç öğrenciye kitaptaki parçayı sesli olarak okuttu. Öğretmen kolları bağdaşık, masasının yanında dikiliyordu. Öğretmen önceki konuyla ilgili sorular sordu ve konuyu

öğrencilerle tartıştı. *Öğrenciler kendi aralarında yüksek sesle konuşmaya başladı.* Öğretmen masasının başında ayakta dikiliyordu. “Evet” dedi. Musa ve Yağız ayakta dikiliyorlardı. Nuran “Öğretmenim buradan başlayalım” dedi. *Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlardı.* Öğretmen “önce şu gürültüyü kesin” dedi. Musa yerine oturdu. Öğrencilerin sesi azaldı.

Öğretmen Orhan’ı göstererek “Evet zaman kaybetmeden Orhan’dan başlayalım” dedi ve sandalyesine oturdu. Serkan “Öğretmenim buradan başlayalım” dedi. *Öğrencilerin sesleri yükseldi.* Öğretmen otururken parmağıyla “gürültü yapmayın arkadaşlar” dedi. Serhan yerinden kalkıp öğretmenin masasının önüne geçti. *Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar.* Öğretmen iki elini de yanlara açarak “Hala konuşmaya devam ediyoruz” dedi. *Yağız ve Orhan ayaktaydılar.* Öğrencilerin sesleri azaldı. Öğretmen “Evet” dedi, masasını düzeltti, kitap ve defterlerini açmaya başladı. Orhan öğretmenin masasının önüne dikildi ve şarkısını söylemeye başladı. Öğrenciler sırayla sınıfın ortasına gelerek istedikleri şarkıları söylediler.

Musa öğretmenin önündeki şeylere bakarak masanın önüne dikildi ve şarkısına başladı. Sallanarak ve yüksek sesle söyledi ve durup arkasına (öğretmene) baktı. Öğretmen de ona baktı. Musa kafasını kaşdı. Öğretmen “unuttun mu?” diye sordu. Orhan “Şeyi söyle” diyerek şarkı ismi söyledi. Musa ona baktı ve güldü. Meryem yerinden kalkıp öğretmenin yanına gidip ona bir şeyler söyledi. Musa başka şarkı söylemeye başladı. Meryem yerine geçti. Musa elleri arkada ayaklarını açıp, sallıyor (futbola ilgili bir marş söyledi). Öğrenciler de ona eşlik ettiler. Musa şarkısını bitirdi ve yerine geçti. Öğrenciler güldü. Orhan alkışladı. Öğrencilerden bir kaçı “Helal olsun sana koçum benim” dediler. Öğretmen işini bırakıp “Öğrencilere “Aferin Hakan size” dedi. Öğrencilerin sesi azaldı. *Yağız iki sıranın arasında sallanıyordu. Musa yerinde oynadı, ellerini masasına vurdu.* Öğretmen masasında işine devam ediyordu. *Musa yerinden Hakan’a doğru yürüdü, onun sırtına vurdu. Sevil sırasının dışında ayakta sırasını bekliyordu.* Sevil “Öğretmenim Musa burada” dedi. Öğretmen “yerinize oturur musunuz?” dedi. Musa, Yağız, Sevil yerlerine oturdular. *Musa çantasından bir şeye bakıyordu. Arkasını dönüp Meryem ile de konuşuyordu.* Öğretmen “Şşt!” dedi. Öğretmen “Oğlum susar mısınız?” dedi. *Sevil, Suna, Meryem ayaktaydılar ve*

gülişüyorlardı. Öğretmen Yağız'a "Yağız yerinde güzel otur bakalım" dedi. Yağız yerinde düzgün oturdu. Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başladılar.

Metin kalktı, şarkısını sessizce söylemeye başladı. Öğretmen "Dinleyin" dedi. Metin şarkısını bitirip yerine oturdu. Öğretmen alkışlamaya başladı "Arkadaşınızı alkışlasanız ya" dedi. Öğrenciler alkışladılar, sesler çıkarmaya başladılar. Öğretmen "Sadece alkışlıyoruz dedim, konuşuyoruz demedik" dedi. Öğrenciler sustu. *Öğrencilerin sesleri bazen yükseliyordu. Öğretmen öğrencilere bakıyordu.*

Ders sonu zili çaldı. Yağız, Musa, Orhan ayağa kalktılar. Aydın kalktı, şarkısını söylemeye başladı. Öğretmen iki elini de yana açıp "Dinliyoruz" dedi. Aydın arkasına dönüp öğretmene bir şey söyledi. Aydın kollarını sallayarak yerine geçti. Öğretmen başını eğerek sessizce güldü. *Yağız öğretmenin yanına gitti. Öğrenciler konuşmaya başladılar, ayağa kalktılar. Öğretmen "Müsaade eder misiniz? Yerine otur. Oğlum yerine otur" dedi. Öğrenciler yerlerine geçtiler. Öğretmen "Aydın" dedi. Öğrenciler "Aydın, Aydın" diyerek alkışlayarak tezahürat yaptılar. Aydın öğretmenin yanına geldi. Öğretmen "Bir defa daha dener misin?" dedi. Aydın "Hayır" dedi. Öğretmen "Dener misin lütfen?" dedi. Öğrenciler alkışlamaya ve tezahürata devam ettiler. Aydın yerine geçti. Öğretmen "Durun, susun" anlamında eliyle işaret yaptı ve "Evet, hepinize iyi akşamlar" dedi. Öğrenciler koşarak dağıldılar. Kimisi "Aydın yaa!" diye onun yanına gittiler. Öğretmen masasından kalktı, kitaplarını topladı. Öğrenciler üzerlerini giydiler. Bana da "iyi akşamlar" diyerek sınıftan çıktılar.*

Bu derste de diğer derslerde görülen sorunların çoğu devam ediyordu. Bu sorunların kimi sınıf öğretmeninden, kimi öğrencilerden, kimisi de sınıf düzenlenmesinden kaynaklanıyordu. Öğretmenin davranışlarını gözden geçirirsek, sınıfa giriyor ancak öğrencilerle selamlaşmıyordu. Dersin amacını söylemeden hemen ödev vermeye geçti. Öğretmen sınıf kontrolünü yüksek sesle "susun", "oturun artık", "dinle", "yeter artık" gibi sözleri tekrarlayarak sağlamaya çalışıyordu. Bu olumsuz davranışlara dikkat etmesi ancak, kısa süreliğine sınıf kontrolünü sağlamasına yardımcı oluyordu. Dersin konusu belli olmadığı için öğrencilerden öneriler geliyordu. Derste ne işleneceğini öğretmen ders sırasında belirliyordu. Uzun süre kitaplar karıştırıyordu. Dersin devamında da öğretmenin uyarıları öğrencilerin kısa süreli suskunlukları ve her defasında giderek

artan gürültü ve karmaşadan oluşan örüntü ile ders tamamlandı. Öğretmen yine bu dersin büyük bir bölümünde masasında oturarak kendi işlerini yaptı. Öğrencilere adil ve eşit davranmıyordu. Örneğin, öğrencilerden Metin ve Aydın şarkılarını söyledikten sonra onları alkışlamalarını istedi. Başkaları için böyle bir talebi olmadı. Bu kasıtlı olmasa da öğretmenin sınıf kontrolünü zorlaştırmaktaydı. Öğretmen dersin sonunda da yapılan etkinliği devam ettirdi. Dersi net bir şekilde sonlandırmadı.

Öğrenciler ise, sürekli ve yüksek sesle birbirleriyle konuşuyorlardı. Öğrenciler genelde ayaktaydılar ve başka şeylerle ilgileniyorlardı. Birbirlerini ya da öğretmeni dinlemiyorlardı. Ayrıca sıkça öğretmene birbirlerini şikâyet ediyorlardı.

Sınıf düzeni ise, öğrenci sıraları (U) şeklinde öğretmen masasını rahatlıkla görebilecek şekilde diziliydi. Bu etkinlik için bu düzenin uygun olduğu söylenebilir.

Bu dersteki sınıf öğretmeni ve öğrencilere ilişkin davranışlar ve sosyal becerilerdeki durum videotayp kaydının analizi ile daha net sergilenebilir. Bu derse ait sınıf öğretmenin davranışlarına odaklanarak yapılan videotayp kaydının analizleri frekans olarak Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. 03.01.2005 Müzik Dersindeki Sınıf Öğretmeninin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları

Davranışlar	(+) Uygun	(/) Kısmen Uygun	(-) Uygun Değil
1. Derse zamanında gelme	-	-	-
2. Selamlaşma	-	-	-
3. Dersin amacını açıklama	-	-	-
4. Dersin başında kuralları belirleme	-	-	-
5. Yönerge verme	15	2	-
6. Öğrencilerin dikkatini çekme	8	4	-
7. Öğrencilere yönelik sözel ifadeler kullanma	10	7	15
8. Öğrencilere yönelik sözel olmayan ifadeler kullanma	3	5	-
9. Öğrenciler arasında dolaşarak onlarla ilgilenme/ yardım etme	2	3	-
10. Hareketli ve heyecanlı/coşkulu olma	-	-	-
11. Ders sonunda konuyu özetleme	-	-	-
12. Ders sonunda değerlendirme yapma	-	-	-
13. Dersi zamanında bitirme	-	-	-
14. Öğrencilere söz hakkı verme	8	3	5
TOPLAM	46	24	20

Bu derse ait videoteyp kayıtlarındaki öğrenci davranışlarının frekansları incelendiğinde; başkalarının söylediği şeyleri dikkatle dinleme becerisi 6 defa, yönergeleri ya da kuralları dinleme becerisi 12 defa uygun, 7 defa uygun olmayan şekilde, uygun yer ve zamanda konuşma becerisi 10 defa, grup etkinliklerini uygun şekilde sürdürme becerisi kısmen 10 defa, çalışmaya yoğunlaşma becerisi 3 defa, etkinlik sırasında yerinde uygun şekilde oturma becerisi 10 defa uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Etkinliği zamanında bitirme becerisi, kızgınlık anında ses tonunu ve bedenini kontrol etme becerisi, grup içinde görev alma, devam ettirme ve tamamlama becerileri, arkadaşları ile işbirliği yapma becerisi, yardım teklifinde bulunma ve yardım etme, yardım beklerken zamanı uygun kullanma gibi beceriler ise hiç gerçekleştirilmemiştir.

3.1.5. Rehber Öğretmen Nedime Hanım'la Yapılan İlk Görüşme

13.01.2005 tarihinde Nedime hanımla görüşme yapmak amacıyla okula gittim. Kendisiyle sabah için randevulaşmıştık. Nedime Hanım'ın odası okulun birinci katında, memur odasının yanındaydı. Daha sonrasında Nedime Hanım'ın odası ikinci kata taşındı. Nedime Hanım'ın odası oldukça küçük ve soğuktu. Bu nedenle elektrikli ısıtıcıyla odayı ısıtıyordu. Nedime Hanım görüşmeye başlamadan önce kendisine ve bana sıcak bir çay yaptı ve sonrasında ses kayıt cihazımı açtım ve sorularımı sırayla sormaya başladım. Nedime Hanım kaynaştırma ve Musa ile ilgili görüşlerini sırayla anlatmaya başladı. (Nedime Hanım “özürlü” sözcüğünü kullandığı için ifadelerde yer alan bu terimde bir değişiklik yapılmamıştır):

Nedime Hanım okulda tanılanmış (RAM'dan raporlu) dört öğrencinin olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerden ikisinin ağır öğrenen (Musa), birinin işitme özürlü, diğerinin ise eğitilebilir zihinsel yetersizlik gösterdiğini ve ek olarak bu öğrencinin, görme ve ortopedik özrü de olduğunu ifade etmiştir. Özürlü çocukların birinci ya da ikinci sınıfta normal sınıflara geldiklerinde akranları tarafından daha kolay kabul gördüklerini, ara sınıflarda özellikle ergenlik döneminde yedinci-sekizinci sınıflarda geldiklerinde ise çok sıkıntı yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının özürlü öğrencilerin “sosyalleşmesini” ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de bu öğrencileri “daha kolay” kabul etmelerini sağladığı düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenin özürlü öğrenciye karşı tutumunun sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin özürlü öğrenciye karşı tutumlarını belirlediğini ve çocuğun ağır öğrenen olduğunda bir de özürlü öğrenci ise dışlamanın daha kolay olduğunu ifade etmiştir. “Nasıl % 5-7 oranında parlak öğrenci olduğunu kabul edebiliyorsak, diğerlerinin ortalama olacağını kabul edebiliyorsak, % 5 oranında da güç öğrenen olacağını kabul etmek gerekiyor. Bunları ne müfettiş, müfettiş kabul etmediği için de öğretmen de bu durumu kabul etmiyor.” ifadesini kullanmıştır.

Okulda özel gereksinimli öğrencilerle problem yaşandığında ilk olarak ailelerle, daha sonra sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenlerle görüştüğünü belirtmiştir. Dördüncü sınıftan itibaren de “şube öğretmenler kurulu” oluşturularak öğrencinin her açıdan değerlendirildiğini ifade etmiştir. Bazen de özel gereksinimli öğrenciye bir problemi

olduğunda kendisi ile görüşebileceğini söylediğini, ortaya çıkan problem öğrencinin arkadaşlarından kaynaklandığı durumlarda ise arkadaşlarıyla görüştüğünü vurgulamıştır. Nedime Hanım gereken durumlarda RAM'dan yardım aldığını genellikle bu yardımın öğretmenlere yönelik bilgilendirme toplantıları şeklinde olduğunu ve arada sırada da üniversiteden araştırma yapmaya gelen uzmanlarla ya da staj yapmaya gelen lisans öğrencileriyle yardımlaştığını ifade etmiştir. Ağır öğrenen öğrencilerin, birinci sınıf dışında sınıf tekrarlarına karşı “kendi yaş grubuyla” okumaları gerektiğini ve böyle bir karar aldığında okul yönetiminin de kendisini desteklediğini belirtmiştir.

Nedime Hanım Musa'nın ailesinin beklenti düzeyinin, kendisinin ve diğer öğretmenlerin o öğrenciden beklediklerinden daha az olduğunu belirtmiştir. Ailenin çekirdek satarak geçindiğini ve babanın istediği tek şeyin, “Musa okuma-yazmayı öğrensin. Para üstü alıp-vermeyi öğrensin yeter.” şeklinde olduğunu ifade etmiştir. İlk yıl Musa'nın ailesine ev ziyaretinde bulunduğunu ve annesinin Türkçe'ye çok fazla hâkim olmadığını belirtmiştir. Musa'nın ailesinin anne, baba ve beş ağabeyden oluştuğunu ve bir ağabeyin de zihinsel yetersizlik gösterdiğini belirtmiştir. Musa'nın hareketli, istek ve dileklerini, sıkıntılarını rahatça dile getiren bir çocuk olduğunu belirtmiştir. Ancak ilk yıllarda okuma-yazmaya geçemediğini bu durumun, ailenin bu konuda yeteri kadar destek vermemesinden kaynaklandığını düşündüğünü ve bunun için de öğrenciyi RAM'a yönlendirdiklerini ifade etmiştir. RAM'ın ise, öğrenciyi “ağır öğrenir” ifadesini kullanarak rapor verdiğini ve bu nedenle de öğrencinin okuma-yazma ve dört işlemi öğrenebilmesi için sınıf öğretmeniyle birlikte sınıf tekrarını önerdiklerini ifade etmiştir. İkinci öğretmeni olan Özer Bey'le birinci sınıfı tekrarladığını ve Özer Bey'in yaklaşımının daha yumuşak, öğretim tekniklerinin daha “hümanistçe” olduğunu belirtmiştir.

Nedime Hanım Musa'nın “günaydın öğretmenim, nasılsınız öğretmenim?” diyen, yaramazlık yaptığında bunun farkında olup mahcup mahcup sokakta kaçan, okul kapandıktan sonra “öğretmenim ben çantamı unuttum” diyebilen ya da fotokopi çekileceği zaman eline bir kağıt alarak gelen ve bunu ifade edebilen bir çocuk olduğunu ifade etmiştir. Musa'nın bazı sosyal becerilerde eksikleri olabileceğini ancak bunun ailesinden kaynaklandığını, Musa'ya aile ortamında uygun bir model olmadığını belirtmiştir. Musa'nın mizaç olarak çok girişken bir çocuk olduğunu ve bundan dolayı

da sosyal ilişkilerinin rahatlıkla yürüyebildiğini ifade etmiştir. Ancak “ağır öğrenen pozisyonunun çocuğu kapattığını” vurgulamıştır.

Sosyal yeterliklerin belirlenmesi ya da geliştirilmesi yönünde herhangi bir test uygulanmadığını, genellikle öğretmenler kurulunda bu konuların konuşulduğunu, okullar arasında akademik bir yarış olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin okulda kaldıkları zamanlarını daha çok akademik çalışmalar için kullandıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerine isterse ve öğrencilerin bu tür anketlere yavaş yavaş alışmaları için otobiyografi ve çoklu zekâ kuramına yönelik hazırlanan testlerin uygulandığını ifade etmiştir. Ayrıca özürlü öğrencilere eğitsel kol çalışmalarında, bayramlarda ya da okuma bayramlarında küçük görevlerin verildiğini belirtmiştir. Nedime Hanım ailelerden destek görüldüğünde öğretmenlerin özürlü çocuğu kabul ettiklerini, ailelerden ilgi ve okulda yapılanları pekiştirme gibi destek görülmediğinde ise, öğretmenlerin çocukla hiç ilgilenmediklerini ve çocuğun o sınıfta “örselendiğini”, bu durumda o çocuğun sınıf öğretmenin hatta okulunun değiştirilmesi yönünde kararlar alabildiğini de ifade etmiştir. Görüşme sonunda Nedime Hanım özel eğitim konusunda yeterince bilgisi olmadığını ve bu konuda bilgi almak ve öğrencilere daha fazla yardımcı olmak için okulda yapılacak her türlü çalışmaya katılmayı istediğini ve işbirliği yaparak sorumluluk alabileceğini belirtmiştir. Görüşmeyi bitirdikten sonra biraz sohbet ettik ve kendisine teşekkür ederek okuldan ayrıldım. Nedime hanım okulun rehber öğretmeni olarak bana oldukça çok veri vermişti ve bu veriler sınıf öğretmenin görüşleriyle de paralellik gösteriyordu.

Bu araştırmanın planlanmasına temel olan ilk çalışmada (Vuran, 2005), araştırmanın yürütüldüğü sınıftaki öğrencilerin de dahil olduğu, kaynaştırma uygulanan ilköğretim sınıflarındaki öğrencilerin sosyal konumlarını belirlemek için akran tercihi ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 2002 yılı güz döneminde uygulanmıştır. Bu araştırmanın durum saptama sürecinde, katılımcı olan sınıf öğrencilerinin 2002 tarihinde belirlenen sosyal konumlarının değişip değişmediğini belirlemek için ölçek 07.12.2004 tarihinde tekrar uygulanmıştır. 2002 ve 07.12.2004 tarihlerinde uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; sosyal tercih puanları arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrencinin (Musa); 2002 yılında aynı ölçeğin uygulanması sonucunda, -4 negatif puan alarak *reddedilen* kategorisinde

yer almakla birlikte sınıf geneline bakıldığında, negatif sosyal etkisinin düşük olduğu gözlenmiştir. Akran tercih ölçeğinin, araştırmanın durum saptama aşamasında uygulandığı 07.12.2004 tarihinde elde edilen sonuçlara bakıldığında, sosyal tercih puanlamasında -25 negatif puan alarak yine *reddedilen* kategorisinde yer aldığı ve sosyal etki sıralamasında daha yüksek negatif etkiye sahip olduğu görülmüştür. 2002 yılı yani sınıfa ilk başladığı yıla göre iki yıl sonra Musa'nın arkadaşları tarafından daha fazla reddedildiğini söylemek mümkündür. 07.12.2004 tarihinde uygulanan ölçek öğrencilerin tepki tutarlılığını saptayabilmek amacıyla 31.12.2004 tarihinde tüm öğrencilere tekrar uygulanmıştır. İki tarih arasındaki tepki tutarlılığı % 52,3'dür. Bu sonuç daha önce elde edilen sonuçlarla tutarlık göstermektedir (Sale ve Carey, 1995; Vuran, 2005). Uygulama sonunda 10.06.2005 tarihinde bu ölçek tekrar uygulanmış ve bu sonuçlara göre, öğrencinin sosyal tercih puanında bir artış olmadığı ancak akranları tarafından da reddedilmediği belirlenmiştir.

Sosyometrik değerlendirmelere ek olarak, öğrencilerin sınıf içindeki sosyal becerilerini belirlemem gerekiyordu. Bununla birlikte öğretmenin öğrenciler hakkındaki görüşlerini belgelemek ve desteklemek gerekiyordu. Sınıf öğretmenine yönelik hazırlanan kontrol listesini, değerlendirmesi için Özer Bey'e 09.02.2005 tarihinde verip, 16.02.2005 tarihinde de geri aldım. Özer Bey tarafından doldurulan "Sınıf İçi Sosyal Becerilerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Kontrol Listesi'nin sonuçları incelendiğinde, öğretimi hedeflenen öncelikli becerilerin; zamanı uygun kullanma, arkadaşlık yapma, olumsuz durumlarla başa çıkma, grup etkinliklerine katılma ve kendini yönetme becerileri üzerinde yoğunlaştığını belirledim. Kontrol listesinde, Musa'nın ve odak öğrencilerden beşinin (Aykut, Meryem, Sermin, Avni, Serhan) aldığı puanların aritmetik ortalaması 2,3 ve altı idi (Günlük, sayfa, 61). 23.02.2005 tarihinde uygulamaya başlamadan önce öğretmenin programla ilgili görüşlerini bir kere daha teyit etmek ve varsa önerilerini almak için sınıf öğretmeni ile öğretim öncesi bir görüşme daha yaptım. Bu görüşmede, kendisine eklemek istediği ya da öncelikle çalışılmasını istediği becerilerin neler olduğunu sorduğumda; (a) yerinde ve zamanında konuşma, (b) sohbet etme, (c) kurallara uyma, (d) grup etkinliklerine katılma ve (e) arkadaşlık yapma becerileri yönünde görüş bildirdi (Günlük, sayfa, 65).

23.02.2005 ve 30.03.2005 (özel gereksinimli öğrencinin annesi ile) tarihlerinde ailelerle yaptığım toplantılarda “Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi”nden elde edilen sonuçlara göre annelerin çoğu, çocuklarının kontrol listesindeki becerileri % 80-90 gerçekleştirdiklerini düşünmekteydiler. Bu kontrol listesi ailelere yönelik olduğu için becerilerin çoğunluğu evde gözlenebilen becerileri kapsamaktadır. Değerlendirme sırasında da ailelerin çocuklarını değerlendirmede sıkıntı çektiklerini gözledim. Aileler tarafından doldurulan “Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi”nin sonuçlarına göre öğretimi hedeflenen öncelikli beceriler; kendini yönetme, kendini ifade etme ve problem çözme becerileri üzerinde yoğunlaşmaktaydı.

Durum saptama sürecinde çeşitli veri toplama kaynaklarından elde ettiğim verilere göre, iyileştirme çalışmalarını yürüteceğim sınıfta odaklaştığım öğrencilerin öncelikle sınıf kurallarına uyma, grupla birlikte çalışma, arkadaşlık yapma ve olumsuz durumlarla başa çıkma, kendini yönetme gibi sosyal becerilerde yetersizlikleri olduğu ve bu öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumlarının reddedilen ya da ortalama olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenin sınıf kontrolünde yetersiz olduğu, sınıf iklimi ölçütlerine uygun davranmadığı ve bu nedenle, sınıf içinde bir karmaşa olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenin gerek kendi ifadelerinden gerekse yapılan gözlemlerden Müzik, Resim-İş, Bireysel ve Toplu Etkinlikler gibi dersleri planlamada ve uygulamada sıkıntı yaşadığı ve sosyal becerilerin öğretimine yönelik herhangi bir özel öğretim yöntemi kullanmadığı belirlenmiştir. Rehber öğretmen de, sosyal becerilerin belirlenmesi ya da geliştirilmesi yönünde herhangi bir test ya da program uygulanmadığını ve okuldaki öğretmenlerin genellikle akademik çalışmalara önem verdiklerini ifade etmiştir. Bu görüşler, sınıf öğretmenin görüşlerini, yapılan saha notları ve videoteyp kayıtlarından elde edilen verileri desteklemektedir.

3.1.6. Sosyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması

17.12.2004 tarihinde danışmanlarımla yaptığımız toplantıda, sınıf öğretmenin sosyal yeterliği, “öğrencilerde yoğun davranış problemlerinin olmaması” olarak gördüğü anlaşılmıştır. Bu nedenle hazırlanacak sosyal beceri öğretim programının öğretmene yönelik olabileceğine ve el kitabı olarak düzenlenebileceğine karar verildi (Günlük, sayfa, 38-39). 07.01.2005 tarihindeki toplantıda, Mart ayında hazırlanan sosyal beceri

öğretim programının uygulanmasına karar verildi (Günlük, sayfa, 54). Uygulama sürecinde kullanılmak üzere üç ayrı materyal geliştirdim. Bu materyalleri ve içeriklerini aşağıda özetledim:

1. İlköğretim Düzeyindeki Kaynaştırma Sınıflarına Yönelik Sosyal Beceri Öğretim Programı; İlköğretim okulunda görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan Özer Bey'e yönelik hazırlanan bir programdır. Programda, sosyal beceri öğretim programının amacı, sosyal beceri tanımları, sosyal becerilerin sınıflandırılması, sosyal becerilerin önemi, sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler, sosyal beceri öğretim programında kullanılacak ders planı örnekleri yer almaktadır. Programın amacı ve içeriği eklerde sunulmaktadır (Ek 15). Sosyal beceri öğretim programının ayrıntılarına ulaşmak istenirse araştırmacı ile iletişim kurularak elde edilebilir.

2. İlköğretim Okulu 3-.... Sınıfı İçin Sosyal Beceri Öğretimi Planı; Bu plan uygulama yürütülecek üçüncü sınıfa yönelik hazırlanmıştır. Planda sosyal beceri öğretim programında hedeflenen sosyal beceriler, programda hedeflenen çalışma grubu, odak öğrenciler ve bu öğrencilerin performans düzeyleri, ders planlarındaki amaçların yazımı, ön koşul davranışlar, uygulama ortamı, uygulama zamanı, uygulama materyalleri ve kullanılacak pekiştireçler hakkında ayrıntılar bilgiler bulunmaktadır. Planın ayrıntıları eklerde sunulmaktadır (Ek 16).

3. Öğretmenle Birlikte Çalışma Planı; Sosyal beceri öğretimine yönelik derslerin planlanmasını ve uygulanmasını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu planda, hedeflenen sosyal becerilerin öğretilmesine yönelik planlamalarda işbirlikli hizmet modellerinden dolayı işbirlikli hizmet modellerinin kullanılma nedenleri, öğretimi sunma biçimi, uygulama sürecinde araştırmacının ve sınıf öğretmeninin izleyeceği basamaklar, yapılacak etkinliklerin özellikleri, değerlendirme ve yansıtma toplantılarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Planın ayrıntıları eklerde sunulmaktadır (Ek 17).

Eylem planlarının uygulamasına geçmeden önce öğrenciler için pekiştireç özelliği gösteren şeyleri belirlemek amacıyla danışmanım olan Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran'ın geri bildirimlerini dikkate alarak (14.02.2005, Günlük, sayfa 60) öğrencilere ve sınıf öğretmenine yönelik "Pekiştireç Belirleme Listesi" hazırladım (Ek 18 ve Ek 19).

16.03.2005 tarihinde uygulanacak ilk dersin planlamasını yapmak için sınıf öğretmeni ile görüşmeye gittiğimde, pekiştiriciler listelerini son ders olan Bireysel ve Toplu Etkinlikler dersinin son 10 dakikasında öğrencilere dağıttım ve bu listelerin nasıl doldurulacağı konusunda açıklamalar yaptım. Dersin sonunda Özer Bey için hazırladığım listeyi de kendisine vererek kendisi ve öğrenciler tarafından doldurulması gereken pekiştiriciler listelerini en yakın zamanda kendisinden alacağımı söyledim (Günlük, sayfa, 74). Daha sonra öğrencilerden ve sınıf öğretmeninden gelen pekiştiriciler listelerini tek tek değerlendirdim ve ortak olan pekiştiricileri belirledim. Değerlendirmede odak öğrencilerin (yedi) listelerini dikkate aldım. Ortak olarak belirlenen pekiştiricilerin dağılımı Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Ortak Pekiştiricilerin Dağılımı

<u>Sosyal pekiştiriciler</u>	<u>frekans</u>	<u>Nesne pekiştiricileri</u>	<u>frekans</u>
Aferin denmesi	(6)	Hayvan fotoğrafları	(4)
Harikası, bravo denmesi	(6)	Resimli/rengli yapıştırma/etiket	(4)
Çok güzel denmesi	(6)	Küçük not/ödev defteri	(4)
Teşekkür edilmesi	(5)		
Çok iyi bir iş yaptın denmesi	(4)	<u>Sembol pekiştiricileri</u>	<u>frekans</u>
Panoları öğretmenle birlikte düzenleme	(4)	Yıldız	(4)
		Gülen yüz	(2)
<u>Etkinlik pekiştiricileri</u>	<u>frekans</u>	Kupon	(2)
Hikaye/masal dinlemek	(6)	Oyun tasosu	(2)
Okul bahçesinde arkadaşlarıyla top oynama	(6)		
Sınıf defterini idareye getirip-götürme	(5)	<u>Yivecek pekiştiricileri</u>	<u>frekans</u>
Sınıf araç-gereçlerini düzenleme	(5)	Cips	(5)
Dama/satranç oynamak	(5)	Çikolata	(4)
Arkadaşı ile çalışmak	(4)	Meyve suyu	(4)
Saklambaç oynamak	(4)	Bisküvi	(4)
Körebe oynamak	(4)	Kola/gazoz	(4)
		Şeker	(4)

Durum saptama sürecinde gerçekleştirdiğim gözlemler ve videoteyp kayıtlarını incelediğimde, Özer Bey'in sıklıkla sosyal pekiştiriciler kullanmayı yeğlediğini fakat bunları kullanırken tutarlı olmadığını belirledim. Pekiştiriciler ders planlarının uygulanması ve ödev kontrolleri sürecinde ben ve sınıf öğretmeni Özer Bey tarafından tüm sınıfa yönelik olarak ve daha tutarlı kullanılmıştır.

Danışmanlarımla 21.02.2005 tarihinde yaptığım geçerlik komitesi toplantısında, hazırlanan sosyal beceri öğretim programı incelendi ve sınıf öğretmeni Özer Bey ile uygulama öncesinde hazırlık çalışmaları yapılmasına, hazırlanan sosyal beceri öğretim programında belirlenen sosyal becerilerin uygunluğu, önceliği ya da eklenmesi gerekenlerin neler olabileceği, öğretim zamanları gibi konularda görüşme yapılmasına karar verildi (Günlük, sayfa, 63).

Bu karar doğrultusunda, sınıf öğretmeni Özer Bey ile 23.02.2005 tarihinde bir görüşme daha yaptım. Özer Bey'e öncelikle hazırladığım sosyal beceri öğretim programında çalışmak istediğim beceri listesini göstererek, eklemek istediği sosyal becerilerin olup olmadığını sordum. Daha sonra kendisine öncelikle çalışılmasını istediği sosyal becerilerin neler olduğunu sordum. Özer Bey öncelikli olarak; (1) yerinde ve zamanında konuşma, (2) sohbet, (3) kurallara uyma (Ancak sınıf öğretmeni, "öğrencileri bir sürü kural içinde sıkıştırmak istemem" diyerek bu konuda beni uyardı.), (4) grup etkinliklerine katılma, (5) arkadaşlık yapma becerilerinin çalışılmasını önerdi.

Bu görüşmede ikinci olarak, programda çalışmak istediğim öğrencilerin isimlerini söyleyerek, bu öğrencilerin çalışmak için uygun olup olmadıklarını ve bu öğrencilerin dışında çalışılması gereken başka öğrencilerin olup olmadığını sordum. Özer Bey belirlenen öğrencilerden Şebnem'in çalışılacak konuda çok ciddi anlamda problemi olmadığını belirterek bu öğrenciyle çalışılmaması gerektiğini belirtti. Özer Bey Avni'nin arkadaşlık ilişkilerine ilişkin, "Arkadaşlarına karşı davranışlarında şiddet ön plana çıkıyor, ölçüsüz kullanıyor" ifadesini kullanmıştır. Aynı zamanda etkinliği zamanında tamamlama ve zamanı uygun kullanma becerilerine yönelik "Akademik olarak okuma seviyesi düşük, hala problemleri var. Geçen yıldan beri bir sıçrama yapamadık. Bu başarısızlığımı zamanı iyi kullanmamaya bağlıyorum" ifadesini kullandı. Birgül'ün ise; arkadaşlık yapma ve gruba katılma becerilerine ilişkin "Onun problemi arkadaşlarının arasına girememe" ifadesini kullandı. Özer Bey özellikle bu beceriler üzerinde çalışılmasının daha iyi olacağını belirterek hazırlanan programa katkıda bulundu.

Özer Bey'e hazırlanan programdaki etkinliklerin II. dönemdeki ünitelerle, rehberlik hizmet planındaki konularla bağlantılı olarak düzenleneceğini, kendisinin uygulaması

gereken eğitim-öğretim programını engellemek istemediğimi, sosyal becerilerin eğitim-öğretim programını engellemeden de öğretilbileceğini anlattım. Özer Bey, rehberlik hizmet planındaki çalışmaların yeterince uygulanmadığını, bu çalışmaların bunlar için çok iyi bir fırsat olabileceğini ifade etti. Daha sonra öğretim zamanı konusunda kendisini bilgilendirdim. Haftada üç ders saatinde ki bu derslerin; Beden Eğitimi, Bireysel ve Toplu Etkinlikler, Resim-İş ve Müzik dersleri olarak belirlediğini, akademik derslerde de zaman içinde bu becerilerin genellenebileceğini belirttim. Özer Bey belirlenen öğretim zamanlarının uygunluğunu onayladı.

Gerekli görülen durumlarda benim öğretim yapabileceğimi, kendisinin de ders sırasında odak öğrencilere yönelik kayıtlar tutabileceğini; diğer zamanlarda da hedeflenen sosyal becerilere ilişkin ders planları hazırlayarak kendisinin öğretim yapacağını açıkladım. Sınıf içi uyarlamalar yapma, araç-gereç hazırlama, ders etkinliklerini planlama gibi çalışmaların işbirliği içerisinde gerçekleştirileceğini ve öğretim zamanlarının video kamera ile kaydedileceğini belirttim. Özer Bey “uygundur” diyerek bütün bunları kabul etmiştir. Ders anlatımlarından sonra o dersle ilgili tartışmaların, geri bildirimlerin yapılacağı yansıtma toplantılarının yapılması gerektiğini, bu toplantılar için kendisine hangi gün ve saatlerin uygun olduğunu sordum. Bu toplantıların “sıcağı sıcağına” olmasının daha uygun olduğunu, öğle arası ya da okul çıkışı olabileceğini, her zaman vaktini ayırabileceğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlik rolünü alacağım için biraz kaygılı ve heyecanlı olduğumu, bunu yenmek için asıl uygulamalara başlamadan önce bazı dersleri anlatmak istediğimi, öğrencilerin de bana alışmaları gerektiğini belirttim. Özer bey “belki de daha rahat edeceksiniz” diyerek ne zaman istersem dersleri anlatabileceğimi, gülerek böylece kendisinin de yükünün hafifleyebileceğini söyledi.

Özer Bey öğretim için odaklanılan öğrencilerden Metin ve Nuran’ın, II. dönemin başında evlerinden taşınmak zorunda kaldıkları için başka mahalleye gittiklerini bu nedenle de okuldan ayrıldıklarını ve “Bir öğretmen sınıftan giden başarılı öğrenci olduğu zaman üzülür. Başarısız öğrenci olduğu zaman kendisini yoran, uğraştıran öğrenci olduğu zaman da sevinir. Metin için ben problemlili öğrenci olduğunu düşünüyordum, kazanalım diyordum. Hazır böyle bir çalışma var. En azından katkılarınız olabilirdi ama olmadı.” diyerek bu öğrencilerin gidişine ilişkin düşüncelerini belirtti.

Bu uygulama öncesi yaptığım yukarıda sözünü ettiğim görüşmeden sonra programı danışmanlarımla bir kez daha gözden geçirdim ve uygulama aşamasına geçtim. Uygulama aşamasını 16.03.2005- 27.06.2005 tarihleri arasında gerçekleştirdim. Bu aşamada da katılımcılarla görüşmeler, yansıtma-planlama toplantıları ve danışmanlarımla geçerlik toplantıları gerçekleştirdim. Aynı zamanda yöntem bölümünde açıkladığım veri toplama araçları ile sürekli veri topladım. Yapılan tüm bu çalışmalar araştırmamın uygulama sürecini oluşturdu.

3.2. Uygulama Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Araştırmamı eylem araştırması olarak desenlendiğim için uygulama sürecinde yapılan tüm etkinliklerin akışı helezonik bir özellik göstermektedir. Araştırma süreci eylem planlarının hazırlanması, eylem planlarının öğretmenle paylaşılması, eylem planlarının öğretmen/araştırmacı tarafından uygulanması, birlikte planlama ve yansıtma toplantıları, uygulama sonrası değişikliklere ilişkin verilerin toplanması ve analiz edilmesi ve geçerlik toplantısı olmak üzere haftalık bir döngü şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bütün yapılan çalışmaların altı ayda bir izlendiği tez izleme komitesi de bu döngünün bir parçası oldu.

3.2.1. Eylem Planlarının Hazırlanması

Sınıf öğretmenine yönelik dolaylı işbirlikli hizmet modelini dikkate alarak araştırmamı yürüttüm. Bu modelin alt modellerinin hepsini kapsayacak bir uygulama gerçekleştirmeye dikkat ettim. Bu doğrultuda, sosyal beceri öğretim programının uygulanmasında belirlenen sosyal becerilerin öğretimi için ders planları hazırladım. Ders planlarını daha önceden belirlenen formata uygun olarak çalışılacak her beceri için bilgisayarda yazdım (Ek 20). Ders planlarının yazımı, 16.03.2005 tarihinde Özer Bey ile yaptığım uygulama öncesi görüşmede ve 17.03.2005 tarihinde yaptığımız uygulama sonrasındaki yansıtma toplantısında Özer Bey'in isteği üzerine benim sorumluluğum oldu (Günlük, sayfa, 73; 76).

3.2.2. Eylem Planlarının Sınıf Öğretmeni Özer Bey ile Paylaşılması

Yürütülecek her dersin bir gün öncesinde, hedeflediğim beceriye yönelik hazırladığım ders planını yazılı olarak Özer Bey'e veriyordum. Bu ders planı uygulanmadan önce Özer Bey tarafından okunuyor ve anlaşılamayan ya da kritik noktalar üzerinde birlikte tartışıyorduk.

3.2.3. Eylem Planlarının Uygulanması

Sosyal beceri öğretimi programının içeriğinde bulunan sosyal becerilerin öğretimine yönelik ders planlarını 17.03.2005- 09.06.2005 tarihleri arasında öğretmenle birlikte uyguladık. Uygulanan her ders planı, sosyal yeterliklerin iyileştirilmesine yönelik eylem planları olarak düşünülmüştür. Uygulama sürecindeki ders planları, bir başka deyişle eylemlere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11. Eylem Planlarını Uygulama Süreci

NO	TARİH	GÜN	DERS	KONU (Hedef Beceri)
1	17.03.2005	Perşembe	Müzik	“Yağ satarım bal satarım” şarkısı (Grup etkinliğine katılma 1)
2	18.03.2005	Cuma	Beden Eğitimi	“Yağ satarım bal satarım” oyunu (Grup etkinliğine katılma 2)
3	22.03.2005	Salı	Resim-İş	Kolaj Çalışması (Grup etkinliğine katılma 3)
4	25.03.2005	Cuma	Beden Eğitimi	“Örümcekler böcekler” oyunu (Grup etkinliğine katılma 4)
5	29.03.2005	Salı	Resim-İş	Şişe süsleme çalışması (Grup etkinliğine katılma 5)
6	01.04.2005	Cuma	Beden Eğitimi	Satranç oynama (Grup etkinliğine katılma-Eşli oynama 6)
7	05.04.2005	Salı	Matematik*	Sınıf kurallarını belirleme
8	07.04.2005	Perşembe	Türkçe*	** Sosyal Öykü- Tartışma (Grup etkinliğine katılma 7)
9	07.04.2005	Perşembe	Müzik	Origami çalışması (Grup etkinliğine katılma 8)
10	12.04.2005	Salı	Resim-İş	Sınıf kurallarını resmetme= Poster çalışması (Grup etkinliğine katılma 9)
11	15.04.2005	Cuma	Türkçe*	** Sosyal Öykü- Rol oynama (Grup etkinliğine katılma 10)
12	15.04.2005	Cuma	Beden Eğitimi	23 Nisan etkinliğinin provası
13	20.04.2005	Çarşamba	Resim-İş	23 Nisan provasını öğrencilere izletme
14	25.04.2005	Pazartesi		23 Nisan Töreni

NO	TARİH	GÜN	DERS	KONU (Hedef Beceri)
15	05.05.2005	Perşembe	Müzik	Form 1-Poster-Tartışma (Arkadaşlık yapma 1)
16	06.05.2005	Cuma	<i>Matematik*</i>	Öykü tamamlama (Arkadaşlık yapma 2)
17	06.05.2005	Cuma	<i>Hayat Bilgisi*</i>	<i>Parmak Kaldırma davranışının kaydı</i>
18	10.05.2005	Salı	<i>Hayat Bilgisi*</i>	<i>Parmak Kaldırma davranışının kaydı</i>
19	11.05.2005	Çarşamba	Resim-İş	** Fotoğraflara diyalog yazma (Grup etkinliğine katılma 11)
20	11.05.2005	Çarşamba	Bireysel ve Toplu Etkinlikler	** Fotoğraflara diyalog yazma-Küme Çalışması (Grup etkinliğine katılma 12)
21	12.05.2005	Perşembe	Müzik	** Diyalog- Rol Oynama (Grup etkinliğine katılma 13)
22	13.05.2005	Cuma	Bireysel ve Toplu Etkinlikler	** Slayt gösterimi (Arkadaşlık yapma 3)
23	17.05.2005	Salı	<i>Hayat Bilgisi*</i>	<i>Parmak Kaldırma davranışının kaydı</i>
24	25.05.2005	Çarşamba	<i>Hayat Bilgisi*</i>	<i>Parmak Kaldırma davranışının kaydı</i>
25	26.05.2005	Perşembe	<i>Matematik*</i>	** Evet-Hayır Kutuları (Olumsuz durumlarla başa çıkma- Kızgınlık 1)
26	27.05.2005	Cuma	Beden Eğitimi	** Tartışma (Olumsuz durumlarla başa çıkma- Kızgınlık 2)
27	27.05.2005	Cuma	Bireysel ve Toplu Etkinlikler	Sosyal Öykü- Tartışma (Olumsuz durumlarla başa çıkma- Kızgınlık 3)
28	01.06.2005	Çarşamba	Resim-İş	Sosyal Öykü- Rol Oynama (Olumsuz durumlarla başa çıkma- Kızgınlık 4)
29	01.06.2005	Çarşamba	Bireysel ve Toplu Etkinlikler	Sosyal Öykü- Yüz İfadelerinin Çizimi: Küme Çalışması (Olumsuz durumlarla başa çıkma- Kızgınlık 5)
30	02.06.2005	Perşembe	<i>Türkçe*</i>	Yüz İfadelerini Boyama: Eşli Çalışma (Olumsuz durumlarla başa çıkma- Kızgınlık 6)
31	02.06.2005	Perşembe	Müzik	Senaryo Tartışma ve Demonstrasyon (Olumsuz durumlarla başa çıkma- Kızgınlık 7)
32	09.06.2005	Perşembe	Müzik	** Video Aracılığıyla Geri Bildirim (Eylem dönemindeki olumlu sosyal beceriler)

(*) Sınıf öğretmenin hazırlanan ders planlarının uygulanması için izin verdiği dersler.

(**) Araştırmacının uyguladığı dersler

17.03.2005- 09.06.2005 tarihleri arasında sosyal becerilerin öğretimine yönelik toplam 25 ders yapıldı. Bu dönemde gerçekleştirilen uygulamaların çalışılacak konu ve yöntemin özelliği dikkate alınarak sınıf öğretmenini yönlendirmek amacıyla ilk uygulamaları ben sonraki uygulamaları ise sınıf öğretmeni Özer Bey gerçekleştirdi.

Ders planlarının 16'sını Özer Bey, dokuzunu ise ben yürüttüm. Sosyal beceri öğretimi programının içeriğini oluşturacak ders planlarını, sınıf öğretmeni ile birlikte yaptığımız planlama ve yansıtma toplantılarında haftalık olarak gerçekleşen eylem süreçlerinde belirledik. Düzenlenen etkinlikler: (a) kurallara uyma, (b) arkadaşlık yapma becerisi, (c) grup etkinliklerine katılma, (d) olumsuz durumlarla başa çıkma (kızgınlıkla ve haksızlıkla) becerilerinin öğretimini içerdi. Ayrıca sınıfta yapılacak sosyal beceri öğretim uygulamalarının etkili olabilmesi için öncelikle sınıf kurallarının belirlenmesi ve bu kuralların sınıf içinde uygulanması gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu nedenle derslerden biri sınıf kurallarını belirlemeye ayrılmıştır. Dönem sonundaki derste, uygulama sürecinde öğrencilerin olumlu sosyal becerilerinin gözlemlendiği derslerden seçilmiş videoteyp görüntülerini öğrencilere izlettik. Ders planlarında görülen temel becerilere yönelik hazırlanan ders planlarının sayısı şu şekildedir:

- grup etkinliklerine katılma becerisi 13
- olumsuz durumlarla başa çıkma becerisi 7
- arkadaşlık yapma becerisi 3

Hazırlanan her ders planında temel amaç olarak belirtilen ancak, o ders kapsamında asıl olarak hedeflenmeyen diğer alt beceriler de etkinlikler içerisinde birbirleriyle iç içe olacak şekilde değerlendirilmiştir. Örneğin, grup etkinliklerine katılma becerisi, alt becerileri: (a) gruba materyal getirme, (b) grup etkinliklerinde görev alma, (c) grup etkinliklerinde verilen görevi tamamlama, (d) grup etkinliklerini uygun şekilde sürdürme, (e) devam eden grup etkinliğine katılma, (f) etkinliklere katılım için arkadaşlarını davet etme, (g) grupta görev almak istediğini uygun bir şekilde ifade etme, (h) grup arkadaşlarına saygılı olma, (ı) gruba katılmak isteyen arkadaşlarına izin verme, (j) arkadaşlarının fikirlerini ya da önerilerini dikkate alma, (k) grup arkadaşları ile yardımlaşma olan alt beceriler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Hedeflenen her sosyal beceride istenilen düzeye ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek ve bir sonraki hedef sosyal becerinin öğretimine geçebilmek amacıyla danışmanlarımın önerisiyle (18.04.2005, Günlük, sayfa 99), önceden hazırlanan öğretmene yönelik sosyal beceriler kontrol listesinden her çalışılan becerinin alt becerilerini içeren kısa kontrol listeleri hazırladım (Ek 21). Çalışılan hedef beceri ve çalışılacak bir sonraki

hedef beceriye ait kontrol listelerini hem Özer Bey hem de ben ayrı zamanlarda birbirimizden bağımsız olarak doldurduk. Daha sonra Özer Bey ile yaptığımız birlikte planlama ve yansıtma toplantılarında bu listeleri karşılaştırdık, çalışılan beceri üzerinde değerlendirmeler yaptık ve bir sonraki çalışılacak hedef beceriye ilişkin kararlar aldık.

Ders planlarında hedeflenen; grup etkinliklerine katılma, olumsuz durumlarla başa çıkma, arkadaşlık yapma ve sınıf kurallarına uyma becerilerini içerecek şekilde gerçekleştirilen uygulamaların altısını kolaj-poster-çizim-boyama-origami çalışması, dördünü oyun, üçünü sosyal öykü ve tartışma, üçünü poster-tartışma, ikisini sosyal öykü ve rol oynama, ikisini diyalog yazma, ikisini demonstrasyon, birini şarkı, birini sosyal öyküyü tamamlama, birini diyalog yazma ve rol oynama, birini slayt gösterimi ve tartışma tekniklerini kullanarak gerçekleştirdik. Sosyal beceri öğretimi için ayrı ortamlar desenlemeye gerek duyulmaz, diğer derslerin içine bu becerilerin öğretimi yerleştirilebilir. Genel eğitim sınıflarında öğrencilere sosyal becerileri doğal ortamlarda tekrar etmeleri için sosyal yeterliklerini geliştirebilmeleri için fırsat yaratılmalıdır. Sosyal beceriler, doğal ortamlarda öğretilmiyorsa fiziksel ortam mümkün olduğunca doğal ortama benzetilmelidir. Sosyal beceri öğretimi eğitim-öğretim programlarının bir parçası olmalıdır. Bu becerilerin kullanımlarını arttırmak için diğer becerilere temel olabilecek, öğrencinin gereksinimini karşılayacak, öğrencinin yaşına ve gelişim düzeyine uygun ve toplum hayatında önemli olan kısaca işlevsel olan sosyal becerilerin öğretimi amaçlanmaktadır (Montague ve Bergeron, 1997). Bu görüş dikkate alınarak, çalışılan hedef becerilerde sosyal becerilerin özelliğinden ve araştırmada uygulanmak üzere birkaç sosyal beceri öğretim yönteminin bir arada kullanılarak uygulanmasına yönelik hazırlanan sosyal beceri öğretim programının gereği olarak, öğretimde kullanılan teknikler birbirinden tam olarak ayırlamadığı için gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılan teknikler birbiriyle iç içe olacak şekilde uygulanmıştır. Örneğin, bilişsel yaklaşım kapsamındaki sosyal öykülerin sınıf içinde tartışılması sonucunda aynı derste sosyal öğrenme yaklaşımına dayalı bir teknik olan rol oynama tekniğini de kullandık.

Belirlenen sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemlerde; model olma, rol oynama ve işbirlikli öğrenmeyi içeren *sosyal öğrenme* yaklaşımı ve sosyal öykü-tartışma, sosyal öykü-rol oynama, öğrencilerin küme çalışmalarında çekilen

fotoğraflardan diyalog yazma gibi *bilişsel* yaklaşımların yanı sıra, sınıf kurallarının belirlenmesi, hatırlatılması, ders rutinlerinin belirlenmesi, uygun davranışlara odaklanarak bu davranışların pekiştirilmesi gibi sınıf öğretmenine olumlu destek sağlama yönünde *davranışçı* yaklaşımı temel alan çalışmalara da ağırlıklı olarak yer verdik.

3.2.4. Birlikte Planlama ve Yansıtma Toplantıları

16.03.2005- 24.06.2005 tarihleri arasında her ders planı uygulanmasının öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmeni ile birlikte planlama ve yansıtma toplantıları gerçekleştirdik. Saat 15:00'den sonra olan toplantıları öğretmenler odasında, öğle arasındaki toplantıları ise kütüphanede gerçekleştirdik. Özer Bey'in ya da benim önemli işlerimiz çıktığında ya da okulun programına uymak durumunda kaldığımızda bazen bu toplantıları zorunlu olarak bir iki gün sonra yapıyorduk. Yapılan toplantılarda alınan kararların kalıcı ve tekrar dinlenebilir nitelikte olması amacıyla ses kayıt cihazı kullandım. Ses kayıt cihazı dışında Özer Bey ile birlikte o gün uygulanan planın görüntülü ve sesli olarak gözlenebilmesi ve birlikte tartışabilmemiz için video kamera ile çekilen o derse ilişkin görüntüleri kullandım. Bu şekilde birlikte görüntüleri izleyerek uygulamalar ve hedef öğrenciler hakkında tartışarak kararlar alıyorduk. Aynı zamanda konuşulan konuların önemli yerlerini el yazısı ile kâğıda not alıyordum. Toplantı sonrasında da alınan bu notların bir kopyasını okul ortamında fotokopi çekerek Özer Bey'e veriyordum. Ders planlarının ve uygulamalarda kullanılan bütün yazılı materyallerin bir kopyasını çoğaltarak Özer Bey'e de veriyor ve kendisine ait bir uygulama dosyası oluşturması yönünde istekte bulunuyordum. Bu isteğimi Özer Bey uygulamanın son gününe kadar düzenli bir şekilde yerine getirdi. Bunun dışında bazı günlerde bulduğum ilgili kaynakların bir kopyasını da dosyasına koymasına için Özer Bey'e verdim.

Birlikte planlama ve yansıtma toplantılarını aynı günde bir arada yaptık. O gün gerçekleştirilen uygulamanın yansıtmasını yaptıktan sonra Özer Bey ile birlikte bir sonraki uygulamaların planlamasını gerçekleştirdik. Bu şekilde bir uygulama hem Özer Bey'in ve benim zamandan kazanmamız hem de yapılan uygulamaların zaman aşımına uğramadan gerekli kararlar alabilmemiz için her ikimizin kararı doğrultusunda yapıldı (Günlük, sayfa, 76). Bu toplantıların süresi beş ile 111 dakika arasında değişmektedir.

Bu toplantıların haftalık ortalama süresi yaklaşık 28 dakikadır. Bu süre işbirliği ile yapılan öğretim çalışmalarındaki toplantı sürelerinin en az 30 dakika olması gerekliliğine uymaktadır (Dieker, 2001; Welch, 2000). Tablo 12’de birlikte planlama ve yansıtma toplantıları ile ilgili betimsel bilgiler verilmektedir.

Tablo 12. Birlikte Planlama ve Yansıtma Toplantıları

NO	TARİH	GÜN	SÜRE	KATILIMCILAR	KONU
1	16.03.2005	Çarşamba	20 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Müzik dersini planlama
2	17.03.2005	Perşembe	64 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Müzik dersinin yansıtması Beden Eğitimi dersini planlama
3	18.03.2005	Cuma	20 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Beden Eğitimi dersinin yansıtması Resim-İş dersini planlama
4	23.03.2005	Çarşamba	25 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Resim-İş dersinin yansıtması Beden Eğitimi dersini planlama
5	28.03.2005	Pazartesi	42 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Beden Eğitimi dersinin yansıtması Resim-İş dersini planlama
6	30.03.2005	Çarşamba	31dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Resim-İş dersinin yansıtması Beden Eğitimi dersini planlama Beden Eğitimi dersinin
7	04.04.2005	Pazartesi	47 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	yansıtması Matematik dersini planlama
8	05.04.2005	Salı	23 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Matematik dersinin yansıtması Türkçe ve Müzik derslerini planlama
9	07.04.2005	Perşembe	43 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Türkçe ve Müzik derslerinin yansıtması Resim-iş dersini planlama
10	13.04.2005	Çarşamba	38 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Resim-İş dersinin yansıtması Türkçe dersini planlama
11	15.04.2005	Cuma	13 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Türkçe dersinin yansıtması
12	27.04.2005	Çarşamba	30 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Grup etkinliğine katılma becerisinin son değerlendirmesi için kontrol listesinin verilmesi Arkadaşlık yapma becerisinin ön değerlendirmesi için kontrol listesinin verilmesi
13	28.04.2005	Perşembe	15 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Grup etkinliğine katılma becerisinin son değerlendirmesi Arkadaşlık yapma becerisinin ön değerlendirmesi
14	04.05.2005	Çarşamba	22 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Müzik dersini planlama (Kayıt sistemi)
15	05.05.2005	Perşembe	22 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Müzik dersinin yansıtması Matematik dersini planlama (Sınıf Kurallarının Hatırlatılarak Bir Kuralın kaydı)

NO	TARİH	GÜN	SÜRE	KATILIMCILAR	KONU
16	06.05.2005	Cuma	20 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Matematik dersinin yansıtması Resim-İş ve Bireysel ve Toplu Etkinlikler derslerini planlama
17	11.05.2005	Çarşamba	28 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Resim-İş ve Bireysel ve Toplu Etkinlikler derslerinin yansıtması Müzik dersini planlama
18	12.05.2005	Perşembe	21 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Müzik dersinin yansıtması Bireysel ve Toplu Etkinlikler dersini planlama
19	13.05.2005	Cuma	14 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Bireysel ve Toplu Etkinlikler dersinin yansıtması
20	17.05.2005	Salı	5 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Arkadaşlık yapma becerisinin son değerlendirmesi için kontrol listesinin verilmesi Olumsuz durumlarla başa çıkma becerisinin ön değerlendirmesi için kontrol listesinin verilmesi
21	18.05.2005	Çarşamba	5 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Arkadaşlık yapma becerisinin son değerlendirmesi Olumsuz durumlarla başa çıkma becerisinin ön değerlendirmesi
22	26.05.2005	Perşembe	18 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Matematik dersinin yansıtması Beden Eğitimi ve Bireysel ve Toplu Etkinlikler derslerini planlama
23	31.05.2005	Salı	36 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Beden Eğitimi ve Bireysel ve Toplu Etkinlikler derslerinin yansıtması Resim-İş ve Bireysel ve Toplu Etkinlikler derslerini planlama
24	01.06.2005	Çarşamba	10 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Türkçe ve Müzik derslerini planlama
25	02.06.2005	Perşembe	30 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Resim-İş ve Bireysel ve Toplu Etkinlikler derslerinin yansıtması
26	09.06.2005	Perşembe	20 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Türkçe ve Müzik derslerinin yansıtması
27	09.06.2005	Perşembe	14 dk.	Rehber öğretmen Araştırmacı	İki hedef öğrenciye (Avni ve Serhan) verilen destek eğitim hakkında görüşme
28	13.06.2005	Pazartesi	17 dk.	Aileler Araştırmacı	Son değerlendirme ve tatil ödevi
29	24.06.2005	Cuma	111 dk.	Sınıf öğretmeni Araştırmacı	Eylemler Sonrası Son Değerlendirme Görüşmesi

16.03.2005 tarihinde sınıf öğretmeni Özer Bey ile gerçekleştirilen uygulama öncesi ilk planlama toplantısında yapılan görüşmenin ana hatları aşağıda verilmektedir:

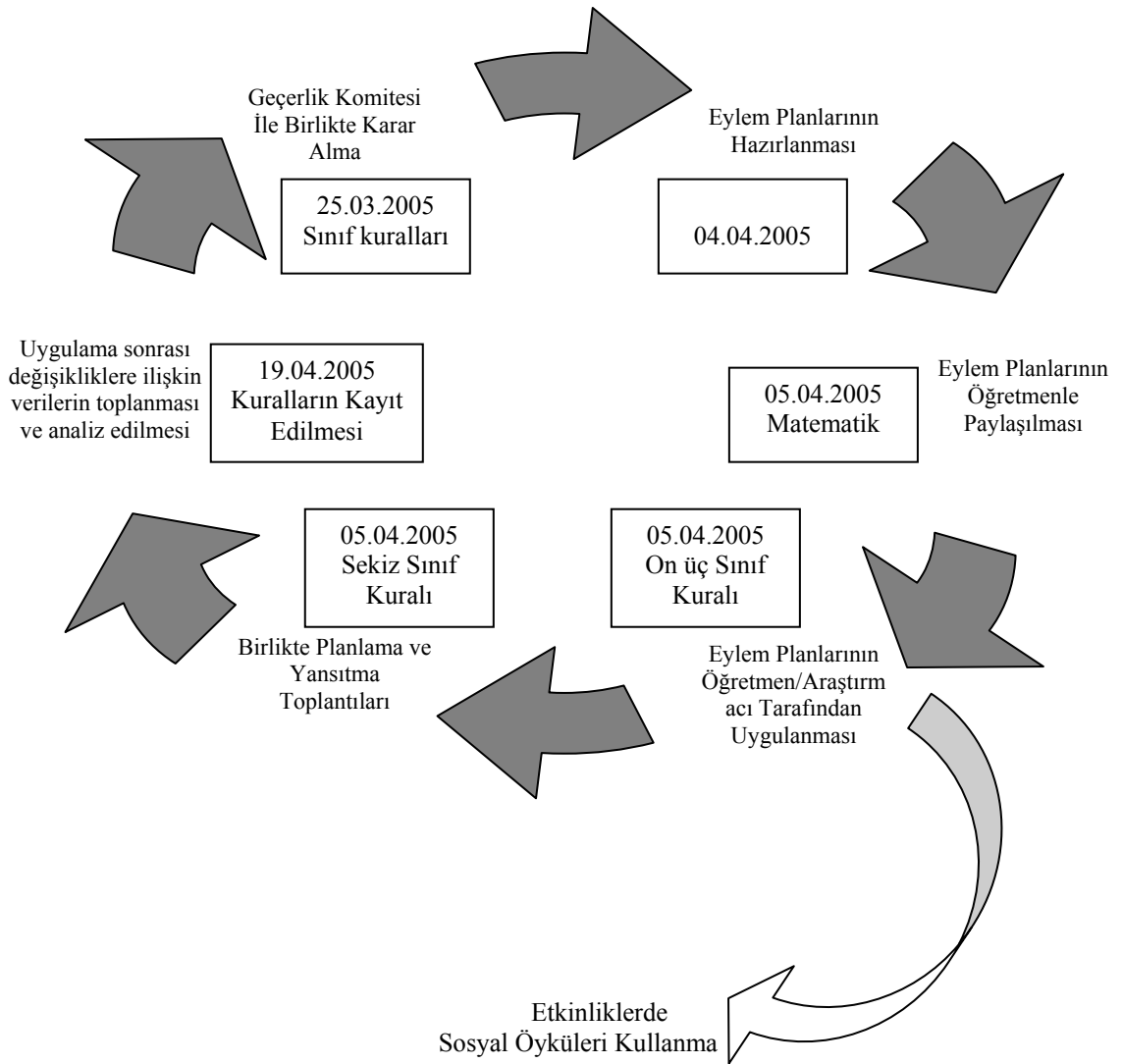
Tarih	: 16.03.2005 Çarşamba
Saat/Süre	: 16:15- 16:35 (20 dk.)
Yer	: Öğretmenler Odası
Katılımcılar	: Sınıf öğretmeni-Araştırmacı
Konu	: Ertesi gün işlenecek dersin planlanması

- Sosyal Beceri Öğretimi Programı hakkında bilgi verme
 - Bu programın uygulama süreci içinde birlikte geliştirileceğinin belirtilmesi
 - Pekiştireç belirleme listesinin sınıf öğretmenine verilmesi
 - Hedef becerilerin hatırlatılması
 - Ders planının uygulanacağı dersin belirlenmesi (Müzik)
 - Çalışılacak ilk hedef becerinin belirlenmesi (Grup etkinliğine katılma)
 - Ders etkinliklerinin belirlenmesi (Şarkı)
 - Etkinlikler için kullanılacak araç-gereç ve materyallerin belirlenmesi
 - Öğretim yönteminin belirlenmesi (Model olma, olumlu pekiştirme, davranışsal prova, ipucu verme)
 - Ders planı formatının incelenmesi
 - Ders planının yazımı konusunda alınan karar (Araştırmacı)
-

Her planlama ve yansıtma toplantısında geçen konuşmaları toplantı sırasında el yazısı ile kayıt ettim ve yukarıda örneğini verdiğim formatta betimsel olarak analiz ettim. Her ders için yapılan bu analizleri ders planlarının bulunduğu klasöre ekledim.

İlk uygulama tarihinden (17.03.2005) araştırmanın son gününe kadar (09.06.2005) uygulanan dersler, sınıftaki bütün öğrencilerin sınıf içersindeki genel performanslarına göre ve daha öncesinde planlanmayan ancak, uygulamalar sırasında ortaya çıkan problemlere çözüm getirebilmek amaçlı davranışçı, bilişsel ve sosyal öğrenme yaklaşımlarına dayanan etkinlikler ardı ardına süreç içersinde helezonik döngüler

şeklinde düzenlendi. Bu döngüleri, Şekil 5'te sınıf kurallarının belirlenmesine yönelik yapılan etkinliklerin döngüsü örnek olarak verilmektedir. Bu döngüsel etkinlikler, dönüm noktası olarak nitelenebilen başlıca üç durum üzerinde odaklanarak hedeflenen amaca ulaşmaya kadar yürütüldü. Bu kararlar doğrultusunda planlanan dersler, sınıf kurallarına yönelik etkinlikler, sosyal öykülerin kullanıldığı etkinlikler, video aracılığıyla sunulan etkinlikler ile gerçekleştirildi.



Şekil 5. Sınıf Kurallarının Belirlenmesine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Döngüsü

3.2.5. Davranışçı Yaklaşım Dayalı Gerçekleştirilen Eylemler (Sınıf kuralları belirleme ve kayıt etme)

Uyguladığımız ilk derslerdeki gözlemlerim, sınıf öğretmeni ve danışmanlarımın görüşleri sınıfta sınıf kontrolüne ilişkin düzenlemelere gereksinim duyulduğuna işaret ediyordu. (25.03.2005, Günlük sayfa, 81). Özer Bey'in sınıf kontrolü konusunda sıkıntılar yaşadığını belirtmesi ve odak öğrencilere yönelik planlanan etkinliklerin istenen düzeyde gerçekleştirilememesi nedeniyle daha farklı uygulamalara gereksinim duyduk. Ayrıca durum saptama aşamasında gerçekleştirdiğim gözlemlerde, yapılan bazı derslerin özellikle Müzik, Bireysel ve Toplu Etkinlikler derslerinin rutinlerinin ya da örüntülerinin olmadığını belirlemiştim (Örneğin, 17.03.2005, Günlük sayfa, 75; 22.03.2005, Günlük sayfa, 79; 23.03.2005, Günlük sayfa, 80). Bu gereksinimler doğrultusunda, danışmanlarımla birlikte sınıf öğretmenin uygulamada dikkat etmesi gereken konuları içeren öğretmenin sınıf kontrolünü iyileştirmeye yönelik eylem planları hazırladık. Sosyal beceri öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için buna ortam yaratmak gerekiyordu. Sınıfta olumlu iklim geliştirmeye yönelik sınıf kuralları oluşturma, bunların sınıf içinde sergilenmesi ve kuralları içeren etkinliklerin düzenlenmesi, sınıf öğretmenin belirlenen kuralları kaydetmesi gibi çalışmalar gerçekleştirilerek bazı ders rutinlerini ve örüntülerini oluşturmayı hedefledik.

Özer Bey ve danışmanlarımla yaptığım yansıtma toplantılarında sınıf kurallarını belirleme ve bunların öğrenciler üzerinde kayıt edilmesi, ders örüntülerinin ortaya çıkarılması gibi konuları tartıştık ve yapılması gereken eylemleri planladık. Bu eylem planlarının ilk adımı olarak 05.04.2005 tarihindeki Matematik dersinde Özer Bey öğrencilerle birlikte sınıf kuralları belirleme çalışması yaptı. Özer Bey, öğrencilere sınıf kurallarının önemini açıkladı ve her bir kümeye boş kâğıt dağıttı. Her kümenin bu kâğıtlara kural yazacaklarını ve herkesin sadece bir kural söyleme hakkı olduğunu belirterek küme arkadaşlarından bir yazıcı belirlemelerini istedi. Her kümenin yazıcısı arkadaşlarının söylediği kuralı öğretmenin verdiği kâğıda yazdı. Yazma işlemi bitince öğretmen kümelerin yazdığı kâğıtları topladı. Hepsini okuyarak ortak ya da benzer kuralları birleştirerek tahtaya yazdı. Sonra sırayla öğrencilerden en önemli kuralı söylemelerini istedi. Söylenen kuralların yanına (/) işaretini yaptı. Bu şekilde her kuralı değerlendirdi ve en çok söylenen kuralları belirledi. Daha sonra öğrencilere

belirledikleri kuralları tekrar değerlendirerek sınıf kuralları oluşturacağını, bu kuralları sınıfa asacağını ve kurallara uyan öğrencileri ödüllendireceğini açıkladı. Öğle arasında Özer Bey ile bu dersin yansıtma toplantısını yaptık. Kuralları kendi aralarında düzenledik. Benim önceden belirlediğim ve sonrasında Sezgin Hocanın da görüşlerini aldığım ve son halini de onayladığı kuralları (04.04.2005, Günlük sayfa, 87), Özer Bey'in yazdığı kuralları ve öğrencilerin belirledikleri kuralları da dikkate alarak toplam sekiz kural belirledik. Kuralları yazarken de yasaklayıcı ifadeler yerine olumlu ifadeler kullanmayı tercih ettik. Özer Bey'e belirlenen bu kuralları bilgisayarda yazabileceğimi, bu listeyi sınıfın görünen bir yerine asmasını ve her haftanın sonunda (Cuma günü) kurallara en çok uyan öğrenciyi ödüllendirmesini istedim (05.04.2005, Günlük sayfa, 88). Belirlenen sınıf kuralları aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenimiz ya da arkadaşımız konuşurken onları dinlemeliyiz.
2. Öğretmen zili çalınca ve sınıfa girdiğimiz zaman yerimize oturmalıyız.
3. Derse girdiğimiz zaman o dersle ilgili araç-gereçlerimizi hazırlamalıyız.
4. Bir şey söylemek ya da yapmak istediğimiz zaman yerimizde oturarak parmak kaldırmalıyız.
5. Bize verilen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmeliyiz.
6. Eve gidiş zili çaldığında öğretmenimiz “çıkabilirsiniz” dedikten sonra yerimizden kalkmalıyız.
7. Arkadaşlarımızla oynarken ya da çalışırken onlara güzel sözler söylemeliyiz ve zarar vermeyecek şekilde davranmalıyız.
8. Sınıfta yavaş ve sessiz bir şekilde yürümeliyiz.

Danışmanlarımla gerçekleştirdiğim toplantılarda bu kuralların kayıt etme yöntemine karar verildi. Sınıf kuralları ile ilgili konuştuğumuz toplantılardan alıntılar aşağıda yer almıştır (S: Sezgin Vuran, Y: Yıldız Uzuner, A: Aysun Çolak):

.....
S: Senin önceden hazırladığın sosyal beceri öğretim programında sınıf kontrolü ile ilgili kısmın şu anda yetmediği gözüküyor.

A: Evet.

S: Sen oraya “Sınıfınız için kurallar belirleyin, kuralları belirlerken şu yolları izleyebilirsiniz” demek durumunda kaldın.

A: Evet.

S: İzlenebilecek yollardan birisi öğretmen kuralları belirleyerek sınıfla paylaşabilir. Çocuklara kurallar yazdırılıp bu kurallardan ortak olanlar bir tümevarım metoduyla bütün hepsi yazılır. Hangileri birbirine benziyo? diyerek onlar birleştirilebilir.

S: Senin programa ekleyeceğin sınıf kuralları. Sen derslerin rutinlerini değiştirdin yani olumlu desteğe doğru gidiyor.

(04.04.2005)

S: Sınıf kurallarıyla ilgili videoları izleyince sınıfta bir kural şeyi yok.

A: Kuralsızlık var yani.

S: Kuralsızlık var. Öğretmen ikide bir de, “susun”, “dinleyin”, “oturun” diyo. Bunların sayısı epeyce fazla gözüküyodu. Kurallara ihtiyacımız var. “Bu sınıfın kurallara ihtiyacı var.” diye konuştuk. Onun üzerine Aysun öğretmenle de bu konuyu paylaştı ve öğretmenin önerileri de oldu. Sınıf kurallarını nasıl belirleyecekleri konusunda, “çocuklara soralım” falan diye. Sonra çocuklara sordular, yazdılar.

Y: Sekiz kuralı takip etmek çok zor olur.

S: Birkaçını takip edin.

Y: En çarpıcı hangisiyse, iki tanesini takip edin.

Y: Bi tane kural alın.

S: Parmak kaldırma mesela.

Y: En kontrol edebileceğiniz hangisiyse öğretmenle karar verin.

(11.04.2005)

Daha sonra sınıf kontrolü ve sınıf kurallarına yönelik hazırlanan ders planlarının ilk uygulaması olarak 19.04.2005 tarihinde belirlenen ilk kuralın (*Bir şey söylemek ya da yapmak istediğimiz zaman yerimizde oturarak parmak kaldırmalıyız.*) kaydedilmesine başlandı. Kayıt çizelgeleri ve kayıt sistemi sınıf öğretmeni tarafından geliştirildi ve ilk kuralın uygulaması sınıf öğretmeni tarafından yapıldı. Bu çalışmalar sürecinde Özer Bey, öğrenciler tarafından sınıf kurallarına istenen düzeyde uyulduğuna, öğrencilerin dikkatlerinin kurallara toplanabildiğine ve sınıfta olumlu bir iklim geliştiğine yönelik olumlu ifadeler kullanmıştır (28.04.2005, Günlük sayfa, 107).

Ancak 02.05.2005 tarihinde danışmanlarımla yaptığımız toplantıda, daha önce sınıf öğretmeni tarafından başlanan sınıf kurallarının kaydının “*tek ders ve tek kural*” kaydı şeklinde değiştirilmesine karar verildi. Sınıf kurallarının bütün hafta boyunca tutulmasının sınıf öğretmenine zor olabileceği ve sınıftaki öğrencilere kaydı tutulan kurala yönelik adaletli davranılamayacağı düşünüldü. Kararlaştırılan bu değişikliğin nedeni ve yeni uygulamaya ilişkin açıklamalar için Özer Bey ile yaptığım görüşmede bu

karara olumlu yaklaştı. Kayıt sistemindeki değişikliğin kendisine kolaylık sağlamak, öğretimi engellemek ve daha etkili sonuçlar alabilmek için olduğunu belirttim. Özer Bey kayıt yapılacak dersin içeriğine göre hedeflenen davranışların ortaya çıkmasında değişiklikler olabileceğini ve davranış kaydını ilk ders olan Hayat Bilgisi derslerinde yapabileceğini söyledi. O güne kadar yapılan kayıtların sınıf öğretmeni için bütün öğrencileri gözlemlene ve hedeflenen davranışları kayıt ederken nasıl davranılması gerektiğine ilişkin dikkat edilmesi gereken noktaları belirleyebilme gibi konularda bilgi ve becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

02.05.2005 tarihindeki danışmanlarımla yaptığımız toplantıda alınan “*tek ders ve tek kural*” kaydı kararına ilişkin alıntılar aşağıda özetlenmektedir:

.....

Y: Tek kural, tek ders. Bunun yapılabilirliği var. Bunu herkes yapar.

.....

S: Pekiştirmeye yine devam edecek söz almaların. Ama kayıtlarını sadece bir derste.

A: Sistematiik olarak.

Y: Evet sistematiik olarak

S: Sistematiikliğe yönlendirmek...

.....

S: Bir haftada oturmaz o mümkün değil

.....

Y: Onun yerleşmesi de çok uzun süre isteyen bir şey

.....

S:Öğretmenin işini kolaylaştırmak için sınıfa uyarlama için

(02.05.2005)

Alınan karar sonucunda, 05.05.2005 tarihinde belirlenen ilk kuralın (*Bir şey söylemek ya da yapmak istediğimiz zaman yerimizde oturarak parmak kaldırmalıyız.*) tek ders boyunca ve Hayat Bilgisi dersinin ilk 2-3 dakikasında sınıf kurallarının hatırlatılması, öğrencilere kayıt yapıldığını söylememe ve haftanın sonunda artısı çok olan öğrenciyi ödüllendirme şeklinde kaydedilmesine başlandı. Planlanan hedef davranışın kaydedilmesi için kullanılacak “.... Sınıf Kuralları Kayıt Çizelgesi”ni (Ek 22) Sezgin hocamın geri bildirimlerini dikkate alarak geliştirdim. Kayıt çizelgesi yönergesi ile birlikte Özer Bey’e verdim ve gerekli açıklamaları yaptım (04.05.2005, Günlük sayfa, 112). 05.2005- 27.05.2005 tarihleri arasında toplam 12 gün Özer Bey öğrencilere

kuralları *hatırlattıktan sonra*; 30.05.2005- 07.06.2005 tarihleri arasında ise toplam yedi gün *hatırlatmadan* kayıt tuttu. 11-12-13.05.2005 tarihlerinde aylık yapılan akademik derslerin sınavları olduğu için bu tarihe kadar yedi günlük kayıtlar tutulamadı. Kural kaydı yapılan derslerin dördünü (06.05.2005, 10.05.2005, 17.05.2005, 25.05.2005) video kamera ile kaydettim.

Bu uygulama sonrasında, kuralların öğrencilere hatırlatılarak kayıt yapıldığında uygun davranışın daha fazla ortaya çıktığını belirledik. Okulun son döneminde tutulan kayıtlarda görülen düşüşe; dönem sonu olması, derslerin düzenli olarak işlenmemesi ve hatta hiç ders yapılmamasının neden olduğu söylenebilir. Aynı zamanda kayıtlardaki kararlı noktayı elde edememenin nedeni olarak da, kayıt tutulan dersin kimi zaman pasif etkinlik şeklinde olması kimi zaman da soru-cevap şeklinde olması düşünülmektedir. Bu sorunları hem kendim gözledim hem de yaptığımız toplantılarda Özer Bey ifade etti. Son haftalara doğru Özer Bey, öğrenciler tarafından parmak kaldırma kuralına istenen düzeyde uyulduğunu ve sınıfta “olumlu bir atmosfer” geliştiğini ifade etmişti (Örneğin, 06.05.2005, Günlük sayfa, 117; 12.05.2005, Günlük sayfa, 122). Ancak kimi zamanlarda kayıt tutma konusunda “zorlanabildiğini ve parmak kaldıran bütün öğrencileri yakalayamadığını” da belirtmişti (Örneğin, 04.05.2005, Günlük sayfa, 112; 10.05.2005, Günlük sayfa, 120).

3.2.6. Bilişsel Yaklaşım Dayalı Gerçekleştirilen Eylemler (Sosyal öyküler)

Uygulama sürecinde işlenen derslerin videotıyp kayıtlarından, Özer Bey ile yaptığım yansıtma toplantılarında (Örneğin, 22.03.2005, Günlük sayfa, 79; 23.03.2005, Günlük sayfa, 80; 29.03.2005, Günlük sayfa, 84), danışmanlarımla yaptığımız toplantılarda (25.03.2005, Günlük sayfa, 81) sosyal beceri öğretimi programında odaklanmadığımız akademik başarısı yüksek öğrencilerin, sosyal becerilerde yetersizliği olan odak öğrencilerin öğrendikleri ve/veya repertuarlarında var olan sosyal becerileri sergilemelerine ya da geliştirmelerine engel olduklarını belirledik. Bu nedenle, danışmanlarımla yaptığımız toplantılarda programda hedeflenen sosyal becerilerin ortaya çıkmasını engelleyen öğrencilerin davranışlarına ve bunu ortaya çıkaran durumlara yönelik sosyal öykülerin yazılmasına ve bu öykülerin tartışma, rol oynama gibi yöntemlerle birlikte işlenmesine karar verdik (25.03.2005, Günlük sayfa, 81). Daha

sonraki toplantılarımızda da sosyal öykü çalışmalarına ilişkin tartıştık. Bu konuşmalardan alıntılar aşağıda örneklenmiştir:

.....
S: ...gruba katılmayan çocukların gruba katılmasıyla ilgili sosyal öyküler olabilir.

A:mesela Sevil hedef öğrencimiz değildi ama işte katılmak istemiyö.

S: Hedef öğrencimiz değildi ama grupta diğer öğrencilerin de gerçekleştirebilecekleri sosyal becerileri engelliyo. Hedef öğrenci değil ama sınıfın lideri.

A: Evet.

S: Diğer taraftan grup etkinliğine katılmak istemiyö, tüm etkinlikleri bireysel yapmak istiyö.

A: Evet.

S: grup etkinliklerinde çevresindeki arkadaşlarını uzaklaştırmak için pek çok uygun olmayan davranış sergiliyor. Dolayısıyla Sevil'in uygun olmayan davranışları kontrol edilmediği sürece diğer çocukların davranışları çok uygun bile olsa bu kez o çocuklar kendilerini istenmeyen şekilde savunmaya başlıyorlar veya geri çekiliyorlar.

A: Geri çekiliyorlar. Çoğu da öyle yaptı.

S:Sevil ayrı bir fenomen olarak sınıfta ele alınmalı. Başarılı öğrenci, sınıfın lideri, öğrenciler için ideal ama diğer taraftan sınıfı böylesine itmesi grupta başka davranış problemlerine ya da ortaya çıkmayan sosyal becerilere sebep oluyor. Sosyal becerilerin ortaya çıkmasını engelliyor.

A: Evet.

(04.04.2005)

.....
Y: Sosyal öyküler böyle gidiyorsa devam edelim.

S: Öyle görünüyor hocam.

A: Canlandırma düşündük, rol oynama. Hemen ardından öyküyü okucaz yine o öyküdeki karakterleri öğrencilere oynatalım dedik, öğretmenle de öyle konuştuk.

S: Sosyal beceri öğretiminde kullanılan teknikler bunlar. Ama hep tek tek gördük yani. Sosyal öyküler bir teknik. Sosyal öyküyü okuyup arkasından rol oynama gibi başka teknik eklenebilir.

.....
Y: Aynı öyküde olabilir, başka bir hani kurallar var ya.kuralların her birine sosyal öykü yazıyor olabilirsin.

(11.04.2005)

Bu uygulamalara 07.04.2005 tarihindeki Türkçe dersini örnek olarak verebilirim. Sezgin hocamın da önerisini alarak iki kahramandan (Yasemin ve Fulya) oluşan ve teması grupla birlikte çalışma becerisini içeren bir öykü yazdım (Ek 23). Sosyal öykülerle olan ilk uygulama olduğu için Özer Bey'e model olmak amacıyla bu dersin uygulamasını ben yürüttüm. Dersin amacını ve bu derste sevdikleri bir etkinlik yapacaklarını söyleyerek öğrencileri derse hazırladım. Kendilerine çok güzel bir öykü yazdığımı, onlara okuyacağımı ve öykünün başlığını onların belirleyeceklerini

açıkladım. Bu nedenle de beni çok iyi dinlemelerini istedim. Öğrencilerin dikkatini topladıktan sonra öyküyü ses tonumu da kullanarak bir kez okudum. Sonrasında “Bu öykünün başlığı ne olabilir?” diye düşünmelerini istedim. Düşünceleri için biraz süre verdikten sonra her birinden başlık için öneriler aldım. Söyledikleri başlıkları tahtaya yazdım. Sonrasında öyküye en uygun olan başlığı seçmeleri için oylama yaptık. Öğrencilerden en çok oyu alan Tuba’nın söylediği “Yasemin ile Fulya’nın Öyküsü” isimli başlık seçildi. Daha sonra öğrencilere öykü ile ilgili sorular (Öyküde kimler var?, Yasemin kim?, Nasıl bir kız?, Yasemin ne yaptı?, Fulya nasıl davrandı?, Siz Yasemin olsaydınız ne yapardınız?, Yasemin’in yaptığı davranışlar doğru mu?, Fulya olsaydınız ne yapardınız?) sorarak birlikte tartıştık. Tartışmaya, bu derste odaklandığım akademik başarısı yüksek olan öğrencilerden Sevil ve Melek katılmadılar. Daha sonra grupta birlikte çalışma becerisine ilişkin düşüncelerini öyküden çıkarabilmeleri için sorular sorarak bu becerinin özelliklerini söylediler, ben de her birini tahtaya yazdım. Öğrenciler toplam dokuz maddeden oluşan grupta birlikte çalışma becerisinde olması gereken özellikleri belirlediler. Bu özellikler şöyledir:

1. Küme çalışması beraber yapılır.
2. Arkadaşlarımızın önerilerini kabul etmeliyiz, saygı göstermeliyiz.
3. Ortak, daha güzel bir ürün, çalışma çıkarırız.
4. İşbölümü yapılır.
5. Herkes aldığı görevi yerine getirmeli.
6. Arkadaşlarımıza zarar vermemeliyiz.
7. Başarısızlıklarımızı kabul etmeliyiz, işimize devam etmeliyiz.
8. Yardımlaşmalıyız.
9. Arkadaşlarımızı takdir etmeliyiz.

Her bir maddeyi öğrencilerle tartıştık ve okuduğum öykü ile bağlantı kurduk. Ev ödevi olarak grup çalışmasını içeren ve başlarından böyle bir olay geçmişse o olayı, geçmemişse benzer bir olay yazmalarını istedim. Öğrenciler öyküyü beğenmişlerdi ve odaklandığım Sevil ve Melek öykünün temasından etkilenmişlerdi. Bu olumsuz davranışlardan şikâyetçi olan, zor durumda kalan öğrenciler etkinliğe çok daha fazla katıldılar. Bence, hedeflediğimiz amaca ulaşmıştık. Öyküden sonraki origami

çalışmasında, öyküdeki benzer davranışlar ortaya çıktığında, öyküyü birbirlerine hatırlattılar ve çalışmada sorun çıkaran arkadaşlarına, kötü kahraman olan “Yasemin gibi davranıyorsun” diyerek birbirlerini uyardılar. Melek ve Sevil de grup çalışmasında daha olumlu ve daha sakin davrandılar. Küme arkadaşlarına etkinliklerde daha fazla fırsat verdiler (07.04.2005, Günlük sayfa, 89-91).

Yukarıda örnek olarak verilen benzer uygulamalar sonucunda, programın başında odaklanmadığımız ancak, sınıfta işbirliği yapma konusunda problem yaratan öğrenciler başta olmak üzere sınıftaki bütün öğrencilerin hedeflenen sosyal becerileri edinmede başarılı olduklarını, problem olarak görülen sosyal davranışların da azaldığını ve sınıf ortamında olumlu atmosfer oluştuğunu gözledik. Problem yaratan öğrencilerde kısa sürede olumlu yönde bir değişiklik olduğunu, diğer öğrencilerin hedeflenen sosyal becerileri ortaya koymada ve bu becerilerin ortaya çıkmasında problem yaratan öğrencilerin onları engellemeye ilişkin davranışlarında azalma olduğunu belirledik. Bu olumlu gelişme sınıf öğretmeni ile yapılan yansıtma toplantılarında ve danışmanlarımla yaptığım toplantılarda ele alınmıştır (Örneğin, 15.04.2005, Günlük sayfa, 98; 18.04.2005, Günlük sayfa, 99; 28.04.2005, Günlük sayfa, 106; 02.05.2005, Günlük sayfa, 109-110) Bu toplantılardan alıntılar aşağıda özetlenmektedir:

.....
S: ...sosyal öykü hazırlayalım dedik ve bir sosyal öykü hazırladı Aysun ve Aysun sundu o dersi.

S: Sınıfta müthiş bir sessizlik, dinleme, herkes parmak kaldırıyor.

Y: Ne güzel!

S: ...sınıfta müthiş düzelme.

Y: Uygun materyal için sırlarından birisi.

A: Müthiş değişme oldu bu öyküden sonra. Kendi aralarında da “Yasemin gibi oluyorsun” diyorlar etkinliği yaparken.

S: işin garip tarafı baskın olanlar konuşmuyor sadece dinliyor. Onlar kendilerinin farkına varıyor, davranış kalıplarının farkına varıyorlar. Öyküyle bundan da muzdarip olanlar, zarar görenler

A: En çok onlar konuşuyor.

S: ...şöyle hisseder, böyle hisseder, “ben olsaydım böyle derdim”, şöyle derdim diye enteresan tabii. Bilişsel stratejiler ama bunlar var yani.

Y: Bunlar çok iyi olmuş.

(11.04.2005)

3.2.7. Videoteyp Kayıtları ve Fotoğraflar

Danışmanlarımla yaptığımız geçerlik toplantısı sonucunda (02.05.2005, Günlük sayfa, 109-110), ders planlarının işlenmesi sırasında doğrudan gözlenen hedef becerilerin görüldüğü video kayıtlarının hem öğrencilere geri bildirim hem de ders materyali olarak kullanılmasına karar verildi. Bu amaçla görsel materyaller geliştirdim. Aşağıda yaptığımız geçerlik toplantılarında geçen konuşmalardan alıntılar örneklenmektedir:

.....

S: Fotoğraflayarak yaptı.

Y: Keşke klipli olsa.

.....

Y: Peki ben başka bir şey söyleyim. Onu kesmeyi değil de! Orda hızlı hızlı geçersen. Çocuklarla, çocukların önünde keşfetsen. “Bakın birazdan bir şeylere bakacağız” gibi araları hızlı hızlı geçip.

S: O kasetin olumlu yanlarını.

Y: “Bakın sizin güzel davranışlarınızı burada göstermek istiyorum. O da bir şeydir.

S: Master kaset değil de

Y: Duysunlar, görsünler diye geliyor içimden.

A: Fotoğrafları da çok hoşlarına gitti. Sezgin hocayla paylaştım bunları.

Y: Fotoğraflarda görsel bakış falan var. Ama videoda konuşmalarını duymaları daha iyi olur.

S: Videolarını yapamayınca fotoğrafa çevirdik ya.

.....

Y: Son 15 dakikayı mesela, güzel olan şeyi birlikte keşfedelim. “Güzel olanın anlamı neydi?” diye konuşursun, “Ben nelere dikkat etmişim?” “Tahtaya yazabilirsin” anlatabildim mi?

A: Hı. Hı.

Y: O birkaç şeyi dikkat ederek bakmayı keşfederler ve karşılıklı çok güzel bir etkileşim olur.

.....

A: Kurdelayla bağladım hepsi çok şaşırtdı. “A!! Ne getirdiniz bize öğretmenim” dediler. “Bakın” dedim “Size bir ödülüm var, çok güzel bir şey” dedim. Ders bittikten sonra çıkmayın” dedim. “Grup çalışmaları yaptık. Kiminiz birlikte çok güzel çalıştı. Onları

ben videodan yakaladım. Fotoğraf olarak sizlere hazırladım” dedim. “Sınıfınızda asılı duracak. Bu size hediyem olsun” dedim. Hepsi toplandılar başına, baktılar. “Ben var mıyım? Biz ne yaptık?” gibi söylendiler. İki kız öğrenci. Burcu ile Tuba. “Biz niye yokuz ama öğretmenim?” dediler. Fotoğraflarda yoklar.

.....

Y: Acaba şey olur mu diye düşündüm. Türkçe okuma çalışması falan yapılabilir mi?

S: Ben de düşündüm. Başka şeyler yapılabilir.

Y: Yapılabilir diye düşünüyorum. Diyalog yapılabilir. “Ne konuşuyorlar acaba?” mesela.

A: Her fotoğraf karesine mi?

Y: Biriyle sınıfla birlikte çalışsınız, diğerlerini grup çalışması şeklinde düzenleyebilirsin. Tahtaya kocaman kocaman potansiyel diyalog önerilerini yazarsın. Hoş diyalogların olur.

.....

Y: Ya da 2 fotoğrafı birlikte çalışsın. Fotoğraf harcama diye 2 fotoğraf dedim. Bak şöyle olabilir. Bir fotoğraf için çalışıyorsan birkaç alternatif diyalog. Tahtayı bölersin tamam mı? Ya da fotoğraf sayın çok ya.

A: Hı. Hı.

.....

S: Senin 4 kişi var kümelerinde. İkisini, üçünü, dördünü de konuşturabilirsin.

Y: Evet Evet. Çok da güzel olur.

S: Bir grup vardır, çok yaratıcı değildir. Bir grup vardır 2 kişiyi konuşturur. Bi grup vardır yaratıcıdır bütün grubu konuşturur.

A: Evet, tamam.

(09.05.2005)

Yapılan bu toplantılardaki kararlar doğrultusunda grupla birlikte çalışma, arkadaşlık yapma, yönergeleri dinleme, yardımlaşma, paylaşma gibi temel ve alt sosyal becerilerin doğrudan gözlenen videoteyp kayıtlarındaki kareleri belirledim ve bu kareleri fotoğraflandırdım. Belirlenen fotoğraflardan öncelikle öğrencilere çalışılan becerilerin geri bildirim olması ve sınıfa bir ödül olarak verilmesi amacıyla bir pano hazırladım. Bu panoyu öğrencilere 05.05.2005 tarihindeki Müzik dersinin arasında vererek çalışılan hedef becerilerin pekişmesini sağladım ve bu becerilerin önemini öğrencilere bir kere

daha hatırlattım (05.05.2005, Günlük sayfa, 115). Bu uygulamaların sonrasında ders planlarını birbirleriyle bağlantılı ve farklı öğrenme yaklaşımlarının önerdiği öğretim tekniklerini kullanarak düzenledim. Örneğin, küme çalışması olarak fotoğraflardan diyalog yazma, yazılan diyalogları resmetme, diyalogları canlandırma (rol oynama) gibi.

Son uygulama olarak, 09.06.2005 tarihinde öğrencilere hem bir geri bildirim hem de onlara bir ödül olması amacıyla son derste uygulama döneminde çalışılan sosyal beceriler odaklı olumlu gelişmelerini göstermek istedim. Bu amaçla rehber öğretmen ve sınıf öğretmeninden okulun kütüphanesine gerekli olan projeksiyon, bilgisayar, ses hoparlörleri ve slayt perdesi gibi teknolojik donanımlarda bana yardım etmelerini rica ettim. Ders arasında kütüphaneye gidip her şey hazır diye baktığımda istediğim bütün donanımlar hazır. Ders zili çalınca öğrencileri kütüphaneye toplayarak kendilerine bir ödül hazırladığımı ve bunun kendileri için bir teşekkür hediyesi olduğunu belirttim. Daha sonra 29.03.2005, 07.04.2005 ve 01.06.2005 tarihlerinde işlenen derslerin videotıyp kasetlerini sırayla öğrencilere izlettim. Öğrencilerin uygun sosyal becerileri sergiledikleri kareleri dondurarak bu becerilerdeki olumlu yönleri ve bu becerilerin önemi üzerinde öğrencilerle birlikte tartıştık. Bu uygulama sonucunda hedeflenen sosyal becerilerin pekiştirildiği ve bu becerilerin genellenmesine hizmet ettiği düşünülmektedir.

Uygulama sürecinde yukarıda belirttiğim ve uygulama için adeta dönüm noktası olan kararlar doğrultusunda hedeflenen sosyal becerilere yönelik dersleri Özer Bey ve danışmanlarımla birlikte tartışarak planladık. Gün geçtikçe durum saptama sürecindeki sorunların biraz daha ortadan kalktığını, sınıf öğretmenin ve öğrencilerin davranışlarında daha olumlu gelişmeler olduğunu gözlemliyorduk. Durum saptama sürecinde olduğu gibi bu gelişmeleri daha ayrıntılı olarak analiz etmek istedik. Uygulama sürecindeki derslerden temsili olarak belirlediğimiz üç dersten biri 07.04.2005 tarihindeki Müzik dersi idi. Öğle tatilinden sonraki ilk dersti. Öğrenci sıraları dört kişiden oluşan toplam beş küme olarak düzenlenmişti. Musa, Serkan ve Melek birinci kümede, Burcu, Tuba, Hakan ve Serhan ikinci kümede, Selma, Suna, Aykut ve Orhan üçüncü kümede, Şebnem, Murat, Meryem ve Aydın dördüncü kümede,

Avni, Yağız ve Sevil beşinci kümede oturuyorlardı. Her kümede odaklandığım öğrenciler bulunuyordu.

Öykü 4. 07.04.2005 Tarihinde Yürütülen Müzik Dersinin Öyküsü

Sınıf öğretmeni sınıfa girdi. Öğrenciler derse hazırlanıyorlardı. Öğretmen, “Artık başlayalım mı?” diye sordu. *Öğrenciler susarak yerlerinde düzgün oturdular.* Öğretmen susan öğrencilere, “Bazı arkadaşlarımız çok güzel dinliyor” diyerek onlara teşekkür etti ve derse giriş yaptı. Öğretmen, “Neden grup etkinliği yaptığımızla ilişkin bir bilginiz var mı? Daha önce de anlatmışım. Birbirimize yardım ederek, daha çabuk, daha kısa zamanda, çok güzel ürünler elde edebileceğimizi söylemiştik. İşbirliği yaparak, herkesin bir görevi olduğu için, işbirliği sonucunda herkes görevini yaparak daha çabuk çalışmamızı bitirebileceğimizi söylemiştik. Bugün yine bir etkinlik yapacağız. Yalnız etkinliğimizi yaparken bir ders önce yapmış olduğumuz çalışmayı da unutmanızı istiyorum. Özellikle de hatırlatıyorum. Öyküde Yasemin ile Fulya arasında geçen o olayları, Yasemin’in yaptığı o haksızlıkları, Fulya’nın düştüğü durumu düşünerek biz de etkinliğimizi, onları düşünerek yapacağız ve tamamlayacağız.” diyerek bir önceki derisi ve o derste işlenen ana temayı hatırlattı.

Öğretmen, “Şimdi bugün neler yapacağız?” diye yeni konunun amacını açıklamaya başladı. *Öğrenciler de yerlerinde sessizce oturuyorlar.* Öğretmen, her kümenin başkanını yanına çağırdı. Kimi kümelerin başkanları belli değildi, kendi aralarında konuşmaya başladılar. Öğretmen, “vazgeçtim” diyerek elindeki resim kâğıtlarını kümelere dağıttı. Öğretmen “Sadece dinle” dedi. *Öğrenciler sessizce öğretmeni bekletiler.* Öğretmen “Bu resim kâğıtlarının üzerine bazı geometrik şekiller yapıştıracağız” dedi. *Öğrencilerden bazıları “yaaaaa” diye sesler çıkardı.* Öğretmen, “Ne gibi? Bak bazıları ne olacağını, ne yapacağını bilmeden yaaa diyor. Böyle dediğin zaman sen bu çalışmayı bitiremezsin ki o zaman. Baştan çalışmayı bitirmek için kendimizde bir istek olacak.” dedi. Öğretmen masasının başında ellerini birbirine vurarak, “Şimdi dinliyoruz. Ben size elimde şu anda beş tane zarf var. Bu zarfların içersinde de sürpriz şekiller var, geometrik şekiller var. Geometrik şekiller deyince aklımıza ne geliyor? Hatırlayalım.” *Öğrenciler parmak kaldırdılar.* Öğretmen “Çok güzel herkes parmak kaldırıyor, ne güzel yaa. Herkes konuşmadan parmak kaldırıyor.”

diyerek parmak kaldıranlara söz verdi. *Serkan “öğretmenim...öğretmenimm” diye bağırıyordu.* Öğretmen, “Öyle yaptığımız zaman söz hakkı alamayız” diyerek onu uyardı. *O da yerinde sessiz bir şekilde parmak kaldırdı.* Öğretmen daha sonra önceden yapılan bir örneği öğrencilere gösterdi ve kendilerine verilen şekillerden istediklerini yapabileceklerini, birbirlerinin düşüncelerine saygılı olarak küme arkadaşlarıyla birlikte çalışacaklarını söyledi. *Öğrencilerin bazıları yüksek sesle konuşmaya başladılar.* Öğretmen, “Ben niye bağırarak konuşuyorum? Birileri mi konuşuyor yoksa onun için mi?” diyerek örnek ürünü masasına bıraktı.

Öğretmen tekrar küme başkanlarını yanına çağırarak, sırayla zarflarını seçtirdi. *Başkanlar kümelerine gittiler ve zarflarından geometrik şekilleri diğer arkadaşlarıyla birlikte çıkarmaya başladılar. Öğrenciler “aaaa!” gibi sesler çıkararak şekillerini heyecanla incelediler ve hemen boş resim kâğıtlarının üzerine yerleştirmeye başladılar.* Öğretmen, “Evet, beni dinle şimdi. Hep beraber karar veriyoruz. Az önceki olayı unutmadan, gürültü yapmadan ve yerinizden kalkmadan. Hep beraber ne yapacağınızı birlikte kararlaştırıyorsunuz. Hadi bakalım” diyerek her bir kümeye yapıştırıcı dağıttı. *Öğrenciler yapıştırma, yerleştirme ve boyama işlerini kendi aralarında oylama yaparak, birbirlerine sorarak çalışmaya başladılar.* Öğretmen, “boş kalan yerlere renkli kalemlerle süsleyebilirsiniz” diye hatırlattı. Öğretmen öğrenciler çalışırken kümelerin arasında dolaştı ve onlara “4. küme çok güzel çalışıyor, 2. kümede çalışmayanlar var” gibi geri bildirim verdi. Öğretmen, öğrencilerden yaptıkları ürüne ve kümelerine bir isim vermelerini de istedi.

Son 15 dakikada öğretmen, “Evet, çalışmalarınızı bitirdiniz mi? Yaptığınız ürünle ilgili birlikte tartışacağız” diyerek öğrencileri motive etti. Sonrasında her kümeden bir sözcü seçmelerini istedi. *Sırayla her küme yaptıkları çalışmalarını havaya kaldırarak arkadaşlarına gösterdiler ve belirlenen sözcü yaptıkları çalışmanın nasıl yapıldığını, kimlerin ne görev aldığını anlattı.* Öğretmen, grup çalışmasının neden önemli olduğunu, birlikte bu şekilde çalışmaktan memnun olup olmadıklarını sordu. *Her küme böyle bir çalışma yapmaktan memnun olduklarını belirtti.* Öğretmen, “Evet, bu şekilde küme çalışmamızı da bitirmiş olduk. Bu yapmış olduğunuz çalışmalarımızı panomuza asacağız ve böylece bu dersimizi de böylece bitirmiş olacağız” diyerek dersi sonlandırdı.

Yukarıda özetlediğim bu derste sınıf öğretmeninden, öğrencilerden ve sınıf düzeninden kaynaklanan olumlu değişikliklerin, planlanan bu dersin etkili ve verimli olmasını sağladığını düşünüyorum. Örneğin, öğretmen sınıfa giriyor ve öğrencilerle selamlaşıyordu. Dersin amacını ve konuyu öğrencilere açıklayarak derse giriş yapıyordu. Önceki derse hatırlatarak o günkü dersin konusu arasında bağlantı yapıyordu. Öğrencilerle eşit ve adil bir şekilde ilgileniyordu. Öğrenci davranışlarını destekleyerek “güzel” gibi sözlerle geri bildirim veriyor. Etkinliği sürdüren öğrencileri olumlu pekiştiriyor ve çalışan öğrencileri/kümeleri diğer öğrencilere model olarak gösterip onları cesaretlendiriyordu. Öğretmen sınıf kontrolünü durum saptama sürecindeki derslere göre çok daha az yüksek sesle yapıyordu. Genellikle sessiz kalıyor ya da yapılan etkinlikleri durduruyordu. Dersin son 15 dakikasında yapılan etkinliklerin özetlenmesi ve birbirlerine sunulması için öğrencilerin aktif olmasını sağlıyordu. Yaptıkları işin sorumluluğunu ve işbirliği ile çalışmanın keyfini öğrencilere veriyordu.

Öğretmende olduğu gibi öğrencilerde de olumlu gelişmeler gözlenebiliyordu. Öğrenciler küme olarak verilen malzemelerden güzel ürünler çıkarıyorlardı. Küme arkadaşlarıyla birlikte karar alıyorlar ve her biri görev alarak çalışıyorlardı. Etkinliği yerlerinde ve sessizce gerçekleştiriyorlardı. Sadece birbirlerinden araç-gereç almak ya da yanındaki küme arkadaşlarının yaptıkları ürüne bakmak için yerlerinden kalkıyorlardı. Kendi aralarında konuşurlarken bazen sesleri yükselebiliyor ama bu rahatsız edici düzeyde olmuyordu. Öğrenciler soru sorulduğunda ya da bir şey söylemek istediklerinde parmak kaldırarak söz alıyorlardı. Verilen etkinliği severek yapıyorlar ve tamamlıyorlardı. Küme çalışması olarak bir ürün çıkarmaları hoşlarına gidiyordu. Baskı kuran akranlar etkinliği yaparken önceki çalışmalarda gibi diğer grup arkadaşlarını engellemiyorlardı. Yaptıkları ürüne sahip çıkıyorlar ve derste her biri aktif oluyordu.

Öğretmen ve öğrencilerin davranışları dışında, sınıfın küme olarak düzenlenmiş olması öğrenciler arasındaki etkileşimin etkili olmasını ve hedeflenen grupta birlikte çalışma becerisinin daha etkili ve kolay çalışılmasını sağlamıştır.

Bu dersteki sınıf öğretmeni ve öğrencilere ilişkin davranışlar ve sosyal becerilerdeki durum videoteyp kaydının analizi ile daha net sergilenabilir. Bu derse ait sınıf

öğretmenin davranışlarına odaklanarak yapılan videoteyp kaydının analizleri frekans olarak Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13. 07.04.2005 Müzik Dersindeki Sınıf Öğretmenin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları

Davranışlar	(+) Uygun	(/) Kısmen Uygun	(-) Uygun Değil
1. Derse zamanında gelme	1	-	-
2. Selamlaşma	1	-	-
3. Dersin amacını açıklama	1	-	-
4. Dersin başında kuralları belirleme	1	-	-
5. Yönerge verme	10	-	-
6. Öğrencilerin dikkatini çekme	10	-	-
7. Öğrencilere yönelik sözel ifadeler kullanma	12	3	-
8. Öğrencilere yönelik sözel olmayan ifadeler kullanma	4	2	-
9. Öğrenciler arasında dolaşarak onlarla ilgilenme/ yardım etme	13	-	-
10. Hareketli ve heyecanlı/coşkulu olma	3	-	-
11. Ders sonunda konuyu özetleme	1	-	-
12. Ders sonunda değerlendirme yapma	1	-	-
13. Dersi zamanında bitirme	1	-	-
14. Öğrencilere söz hakkı verme	10	-	-
TOPLAM	69	5	-

Bu derse ait videoteyp kayıtlarında gözlenen öğrencilerin hedeflenen becerilere ait frekansları sayıldığında; başkalarının söylediği şeyleri dikkatle dinleme becerisi 12 defa, yönergeleri ya da kuralları dinleme becerisi 18 defa uygun, 5 defa uygun olmayan şekilde, uygun şekilde soru sorma becerisi 5 defa uygun, uygun yer ve zamanda konuşma becerisi 12 defa, arkadaşları ile işbirliği yapma becerisi 10 defa, grup etkinliklerini uygun şekilde sürdürme becerisi 24 defa uygun, grup içinde görev alma becerisi 18 defa, görevi devam ettirme ve tamamlama becerileri 22 defa, yardım teklifinde bulunma becerisi 10 defa ve yardım etme becerisi 14 defa, kızgınlık anında sesini ve bedenini kontrol etme becerisi 3 defa, çalışmaya yoğunlaşma becerisi 32 defa, etkinliği zamanında bitirme becerisi 18 defa, bir etkinlikten diğerine geçiş yapma

becerisi 8 defa, farklı cinsiyetteki bireylerle olumlu etkileşimde bulunma becerisi 6 defa, arkadaşlarıyla araç-gereçlerini uygun şekilde paylaşma becerisi 18 defa, etkinlik sırasında yerinde uygun şekilde oturma becerisi 18 defa uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecindeki derslerde sınıf öğretmeninin ve öğrencilerin özellikle sosyal becerilerinde daha olumlu gelişmeler gözliyorduk. Temsili olarak belirlediğimiz bir diğer ders 01.06.2005 tarihindeki Bireysel ve Toplu Etkinlikler dersiydi.

Öykü 5. 01.06.2005 Tarihinde Yürütülen Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersinin Öyküsü

Öğle tatilinden sonraki son dersti. Öğrenciler bugün serbest giyinmişlerdi. Öğrenci sıraları arka arkaya diziliydi. Öğretmen sınıfa girdi ve ellerini birbirine vurup, “Evet, şimdi sıralarınızı küme haline getirin bakalım” dedi. Musa, “Ooooo” diyerek sırasını çekmeye başladı. *Öğrenciler kendi aralarında konuşarak her biri sırasını çekmeye başladı.* Dört sırayı birleştirerek toplam beş küme oluşturdular. Öğretmen, Aykut ve Melek’in sıralarını istedikleri yönde çekip onlara yardım etti. Burcu, Sermin, Orhan, Hakan birinci kümede, Serkan, Tuba, Suna, Serhan ikinci kümede, Melek, Aykut, Birgül, Yağız üçüncü kümede, Aydın, Meryem, Sevil, Murat dördüncü kümede, Şebnem, Avni, Musa, Selma beşinci kümede oturuyorlardı. Her kümede odaklandığım öğrenciler bulunuyordu.

Öğrenciler sıralarını çekip küme oluşturduktan sonra öğretmen “Evet şimdi arkamıza yaslandık” diyerek öğrencilerin arasında dolaşıp sıraları düzeltti. Sonrasında da masasının başına geçerek, “Evet çocuklar bugünkü dersimizde yine çok güzel etkinliğimiz olacak. Şimdi bir önceki dersimizde Serap ve Hakan’ın başından geçen iki farklı olayı okuduk, yaşadık, tartıştık ve canlandırdık doğru mu?” diye öğrencilere sordu. Öğrenciler hep bir ağızdan “Doğruuu” dediler. Öğretmen, “Bugünkü olayda da” derken, “Ben yerini düzeltiyim dur” diyerek Avni’nin sırasını çekmesine yardım etti. “Bu iki olayda da hem Burcu’nun pardon” diyerek güldü ve Burcu’ya “Burcu bana bir şey mi dedin yoksa?” diye sordu. Burcu da gülerken “yooo” dedi. Öğretmen “Peki hem Serap’ın hem de Hakan’ın değişik duygular yaşadıklarını anladık, fark ettik değil mi?”

dedi ve öğrenciler “Evet” dedi. Öğretmen geçen olayı ellerini, kollarını, jest ve mimiklerini kullanarak ve ses tonunu ayarlayarak anlatıyordu. Öğretmen “Hangi duyguları yaşıyorlardı, hangi duyguları hissediyorlardı, yüz ifadelerinde neler vardı? Bir hatırlayalım bakalım. Neler vardı?” dedi ve parmak kaldıran Avni’ye söz hakkı verdi. Avni “Kızgınlık vee” derken öğretmen hemen “Evet kızgınlık vardı değil mi? Meyve suyu döküldüğü için Avni’nin dediği gibi kızıyordu. Bir dakika” diyerek çantasını yerleştirmeye uğraşan Murat’ın yanına giderek çantan şurada dursun, tamam yerleştik mi?” dedi ve çantasını sırasının yanına koydu. Öğretmen, “Evet, hazır mıyız?” diyerek derse devam etti ve parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı vererek önceki derste işlenen duyguların tekrar hatırlanmasını sağladı. Öğretmen “Evet. Çocuklar bu yazıda Serap’ın ve Hakan’ın yüz ifadeleri hep aynı değil. Kızgın yüz ifadesini öğrencilere göstererek hep böyle mi duruyorlardı? Hayır değil. Kızıyordu, sinirleniyordu, ağlıyordu, şaşırıyordu” diye taklit etti. Öğrenciler gülererek “Hayır” dediler. Öğretmen “İşte bütün bunları yaşarlarken yüz ifadelerinde bazı değişiklikler oluyordu. Kaşında, gözünde, bakışında, ağzında değil mi değişiklikler oluyordu. Kızarken, sevinirken, şaşkınlık halindeyken işte bütün bu yüz ifadeleri değişiyordu.” diyerek yeni konuya geçti.

Öğretmen yapacakları etkinlikleri açıklamaya başladı. “Şimdi biz tekrar bu hikâyeyi okucaz çocuklar ve okurken sırası geldikçe hangi ifadeler varsa onların resimlerini yapacaksınız. Ben size kâğıtları dağıtacağım ve her kümede bir tane ressam seçicez” dedi ve öğrenciler hareketlenerek konuşmaya başladılar. Öğretmen “Tamam hadi seçin” diyerek aralarında konuşmalarına izin verdi. *Öğrenciler kendi aralarında anlaşarak ressam seçmeye başladılar.* Öğretmen alçak sesle “Ressamınızı seçerken çizimi iyi olan arkadaşınızı seçerseniz böylece en güzel çalışan, en güzel resim yapan küme olursunuz ve resminizi de panoya asarım. Onun için en güzel resim yapanı seçerseniz çalışmanız daha güzel olur diye düşünüyorum” dedi ve masasının başına geldi. Öğretmen her kümenin yanına giderek ressamlarını seçip seçmediklerini sordu. 3. kümenin (Melek, Aykut, Suna, Yağız) yanına gidip “Hadi çocuklar ama herkes sizi bekliyor, bu kadar inatçı olmayın, neyi tartışıyoruz, neyi konuşuyoruz burada?” dedi ve öğrencilerin aralarında oylama yaparak anlaşmalarını sağladı.

Öğretmen “Evet, şimdi çocuklar önce hikayeyi okuyoruz ve burada okurken sırası geldikçe hangi yüz ifadeleri var, hangi duygular var hem onları tespit edelim hem de

onların resimlerini yapalım. Evet başlıyoruz” dedi ve hikayeyi yüksek sesle okumaya başladı. Öğrenciler öğretmeni dinliyorlardı. Öğretmen okumasını kesti ve bir kere daha yapacaklarını hatırlatarak hikâyeyi okumaya devam etti. Öğretmen okurken öğrenciler, “Kızmak” diye yüksek sesle cevap verdiler. Öğretmen okumasını durdurdu ve “Evet, ne var şimdi burada?” diyerek kızgınlık yüz ifadesini gösteren fotoğraflı kartı her kümenin başına gelerek öğrencilere gösterdi. Öğrenciler gülererek “Kızıyor” diye cevap verdiler. Öğretmen kartı masasına bıraktı ve el-kol, yüz hareketi yaparak kızgınlık ifadesini canlandırdı. Avni “Öğretmenim böyle değil mi?” diyerek kaşlarını, yüzünü değiştirerek kızgın ifadesini gösterdi. Öğretmen “Evet, Avni bu işi çok iyi beceriyor. Göster bakalım arkadaşlarına dön bir göster bakalım” dedi. Avni ve birkaç öğrenci kızgın yüz ifadeleri yaptılar. Öğretmen “Ben de tahtaya çizeyim bakalım kızgın bir yüz” dedi ve tahtaya çizerken de taklit ederek kızgın bir yüz çizdi. Öğretmen boş olarak hazırlanan kız ve erkek yüzlerin bulunduğu kâğıtları her kümeye dağıttı ve “Evet hemen başlıyorsunuz, ressam başlıyor Serap’ın yüzünü çizmeye.” dedi. Öğrenciler kendi aralarında yüksek sesle konuşarak çizimlerini yapmaya başladılar. Öğretmen de daha önceden tahtaya çizdiği çizimi sildi. Öğretmen, ellerini havaya kaldırarak “Beni dinle. Çocuklar beni dinle, bir daha söylemicem. Arkana yaslan ve beni dinle. Ayağa kalk, hopla, zıpla demiyorum” dedi. Öğretmen “Şimdi hemen bu dağıttığım dosyalarda herkes Serap’ı buluyor ve ressam ne çiziyor? Kızgınlık çiziyor” dedi ve öğrenciler devam ettiler (1. kümenin Orhan, 2. kümenin Serkan, 3. kümenin Melek, 4. kümenin Aydın, 5. kümenin ressamı Şebnem). Öğretmen öğrencilerin yaptıklarını dolaşarak kontrol ediyordu. Öğretmen bitirenlerin arkasına yaslanıp beklemelerini söyledi. Öğretmen bitiren kümelerin isimlerini söyleyerek diğerlerini motive ediyordu. İlk olarak 4. küme bitirdi. Öğretmen çizdikleri resimleri ayrı bir yere koymalarını istedi. Öğretmen “Oğlummm. Çok sessiz duran kümeler var. Mesela 4. küme diyeyim” diyerek sessiz oturan öğrencileri küme küme söyleyerek onlara teşekkür etti. *Bütün öğrenciler sessiz olunca* öğretmen “Evet şu an bütün kümeler çok sessiz duruyor, bütün kümelere teşekkür ediyorum.” dedi. Öğrenciler çizimlerini tamamladıktan sonra öğretmen “Evet, tamam mıyız? Kızgınlık yazdık çizimin hemen altına ve kenara koyduk” dedi.

Öğretmen “Evet devam ediyoruz bakalım şimdiki duygumuz ne olacak? Bakalım kimler bulacak şimdiki duygumuzu?” dedi ve okumaya devam etti. Daha sonra öğrenciler parçada geçen yüz ifadesini söyleyerek çizimlerini yapıyorlardı. Öğretmen öğrencilerin

arasında dolaşarak öğrencilerin çizimlerini kontrol ediyor ve öğrencileri “Hadi bakalım hadi” diyerek cesaretlendiriyordu. Çizimi bitiren öğrenciler “Bitti öğretmenim” diye bağırmaya başladılar. Öğretmen “Oğlum, bittiği zaman yapmamız gereken şeyi kaç kere söylemem lazım? Bitirenler arkasına yaslanıyor. Ben de bitirdiklerini anlayabilirim. İşte çocuklar 5. küme bitirmiş, çünkü hepsi arkasına yaslanıyor. Bitirenler arkasına yaslandığına göre ben bitirdiklerini anlayabilirim. Mesela 4. küme (*Sevil ressam görevini almamış ve arkadaşının yaptığına karışmıyor*) gibi mesela 3. küme gibi.” diyerek diğer öğrencilere model gösteriyordu.

Öğretmen hikâyeyi bitirince “Bu hikayemiz olumsuz davranışların bulunduğu hikayemizdi. Şimdi de olumluyu okuyalım bakalım neler var? Hazır mıyız?” diye öğrencilere sordu. Öğrenciler “Evet” dediler. Öğretmen, “Devam ediyoruz” diyerek olumlu davranışların olduğu hikâyeyi okumaya başladı ve aynı etkinlikleri sırayla olumlu davranış teması için de uyguladı.

Teneffüs zili çaldı. Etkinlik tamamlanınca öğretmen, “Devam ediyoruz, bakalım başka hangi ifadeler var” diyerek masasının başında hikâyeyi okumaya devam etti. Öğrenciler “Gülümsemek” diyerek hikâyede geçen yüz ifadelerini söylüyorlardı ve sonrasında *birbirleriyle tartışarak çizimlerini yapıyorlardı*. Öğretmen etkinliği tamamlayan öğrencileri tek tek söyleyerek diğer öğrencilerin etkinliği tamamlamaları için teşvik ediyordu. *Öğrenciler “Biz önce bitirdik”, “Hayır onlar bitirdi” gibi birbirleriyle kim önce bitirdi tartışması yapıyorlardı*. Öğretmen “Çocuklar bitirenler otursun da kimler bitirdi ben bir onu anlayayım” diyerek yerlerinde düzgün oturmalarını istiyordu. *Bitiren öğrenciler arkasına yaslanıp etkinliği bitirmeyen arkadaşlarını bekliyorlardı*.

Dersin sonuna doğru sınıfa nöbetçi öğrenci geldi. Öğretmen sözünü kesmeden öğrenciye sınıf defterini verdi, öğrenci de sınıftan dışarıya çıktı. *Öğrenciler kendi aralarında yüksek sesle konuşmaya başladılar*. Öğretmen “Çocuklar, bizim konumuz ne? Kızgınlıkla başa çıkma değil mi? Serkan kızgınlıkla başa çıkma değil mi?” dedi. *Serkan “Evet” dedi ve sesini alçalttı*. Öğrenciler son yüz ifadesini de çizdikten sonra öğretmen “Arkamıza yaslanalım çocuklar” dedi. Öğretmen masasının başına geçerek, “Biz bu dersimizde de insanlar kızdıkları zaman, sinirlendikleri zaman, sevindikleri zaman, şaşırtdıkları zaman yüz ifadeleri nasıl oluyor? ile ilgili bir çalışma yaptık.”

Derken, *Musa* “Çok güzel bir çalışmaydı” dedi. Öğretmen ona bakarak “Çok güzel onları resimlerle ifade ettik. Farklı yüz ifadelerini kızgın, mutlu, üzgün gibi ifadeleri çizdik. Bizim burada anlamamız gereken şey kızgınlık durumlarında da kendimizi kontrol edersek ne kendimiz üzüyoruz ne de karşımızdaki insanları üzeriz. O zaman tekrar hatırlatıyorum” diyerek daha önceden panoya asılan kızgınlık durumunda yapabileceklerimizle ilgili yazıyı panodan gösterdi ve “O zaman biz kızgınlık anında bu davranışları yapmasını öğrenecez. Zaten ara sıra ben bunları görüyorum. Arkadaşına kızdığı halde işte bu davranışları yapan arkadaşlarınız oluyor. Bunları ben her gördüğümde teşekkürlerimi ileticem. Bunları sadece üç-beş kişi, beş-on kişi değil herkesin göstermesi gerekiyor” diyerek konuyu özetledi.

Daha sonra ellerini birbirine vurup masasının başına giderek “Evet, bugünkü dersimiz de burada biterken, küme başkanlarımız yapılan çalışmalarını da masamıza getiriyor” dedi. Melek, Aydın, Orhan yapılan çalışmalarını öğretmene masasına bıraktılar. 42:50 Sonrasında ödev olarak da Türkçe ve Matematik testlerinden yapacaklarını söyledi ve “Hepinize iyi günler” diyerek dersi sonlandırdı.

Bu dersi sınıf öğretmeni, öğrenciler ve sınıf düzeni bakımından gözden geçirecek olursak, durum saptama sürecine kıyasla gözle görülebilir olumlu değişikliklerin olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin, öğretmen sınıfta daha aktif rol aldı. Sınıfa girerken öğrencileri selamladı. Dersin amacını ve konuyu öğrencilere açıklayarak derse giriş yaptı. Önceki dersi hatırlatarak o günkü dersin konusu ile bağlantı yaptı. Öğrenci davranışlarını destekleyerek “Aferin”, “Ne güzel” gibi sözlerle geri bildirimler veriyordu. Etkinliği sürdüren öğrencileri olumlu pekiştirerek ve çalışan öğrencileri/kümeleri diğer öğrencilere model gösterip onları cesaretlendiriyordu. Öğretmen sınıf kontrolünü, durum saptama sürecindeki derslerden çok daha iyi sağladı. Dersi çok daha canlı, ses tonunu uygun kullanarak, jest ve mimikleriyle adeta kendisi de yaşayarak anlatıyordu. Böylece öğrencilerin dikkatini topluyordu ve onların da bu şekilde aktif katılımlarını sağlıyordu. Dersin özetlenmesini uzun bir sürede yaptığı için dersi sonlandırmasını ancak, zilden sonra yapabildi. Buna rağmen öğretmen derse öğrencileri hazırlama, amacı ve konuyu açıklama, önceki dersi hatırlatma, yeni konuyla bağlantı kurma, konunun önemi, konuya giriş, genişletme, özetleme ve sonlandırma gibi

konularda çok daha sistematik davrandı. Öğrencilere işbirliği ile çalışmanın keyfini verdi.

Bu derste öğrencilerde de olumlu gelişmeler açıkça gözlenebiliyordu. Öğrenciler küme olarak verilen bir etkinliği, küme arkadaşlarıyla birlikte karar alma, seçilen arkadaşının görevini yapmasında ona fırsat verme ve saygı duyma gibi davranışlara dikkat ederek tamamlıyorlardı. Baskı kuran akranlar etkinliği yaparken önceki çalışmalardaki gibi diğer grup arkadaşlarını engellemiyorlardı. Etkinliği yerlerinde ve sessizce gerçekleştiriyorlardı. Kendi aralarında konuşurlarken bazen sesleri yükselebiliyor fakat hemen birbirlerini susmaları konusunda uyarıyorlardı. Öğrenciler soru sorulduğunda ya da bir şey söylemek istediklerinde parmak kaldırarak söz alıyorlardı. Verilen etkinliği heyecanlanarak yapıyorlardı ve tamamlıyorlardı. Küme olarak birbirleriyle uygun bir şekilde rekabet ediyorlardı.

Öğretmen ve öğrencilerin davranışları dışında, sınıfın küme olarak düzenlenmiş olmasının öğrenciler arasındaki etkileşimin etkili olmasını ve hedeflenen grupla birlikte daha etkili ve kolay çalışılmasını sağladığı düşünülmektedir.

Bu derste sınıf öğretmeni ve öğrencilere ilişkin davranışlar ve sosyal becerilerdeki durum videoteyp kaydının analizi ile daha net sergilenebilir. Bu derse ait sınıf öğretmenin davranışlarına odaklanarak yapılan videoteyp kaydının analizleri frekans olarak Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. 01.06.2005 Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersindeki Sınıf Öğretmeninin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları

Davranışlar	(+) Uygun	(/) Kısmen Uygun	(-) Uygun Değil
1. Derse zamanında gelme	1	-	-
2. Selamlaşma	1	-	-
3. Dersin amacını açıklama	1	-	-
4. Dersin başında kuralları belirleme	2	-	-
5. Yönerge verme	15	-	-
6. Öğrencilerin dikkatini çekme	14	1	-
7. Öğrencilere yönelik sözel ifadeler kullanma	18	-	-
8. Öğrencilere yönelik sözel olmayan ifadeler kullanma	3	-	-
9. Öğrenciler arasında dolaşarak onlarla ilgilenme/ yardım etme	10	-	-
10. Hareketli ve heyecanlı/coşkulu olma	6	-	-
11. Ders sonunda konuyu özetleme	1	-	-
12. Ders sonunda değerlendirme yapma	1	-	-
13. Dersi zamanında bitirme	-	1	-
14. Öğrencilere söz hakkı verme	16	2	-
TOPLAM	89	4	-

Bu kayıtlardaki öğrencilerin becerileri sayıldığında; başkalarının söylediği şeyleri dikkatle dinleme becerisi 20 defa, yönergeleri ya da kuralları dinleme becerisi 15 defa uygun, 2 defa uygun olmayan şekilde, uygun şekilde soru sorma becerisi 6 defa, uygun yer ve zamanda konuşma becerisi 7 defa uygun, 7 defa kısmen uygun, arkadaşları ile işbirliği yapma becerisi 8 defa uygun, 3 defa kısmen uygun, grup etkinliklerini uygun şekilde sürdürme becerisi 26 defa uygun, 5 defa kısmen uygun, grup içinde görev alma becerisi 10 defa, görevini tamamlama becerisi 14 defa, yardım teklifinde bulunma 5 defa ve yardım etme becerisi 12 defa, arkadaş baskısına uygun davranma becerisi 2 defa, etkinliği zamanında bitirme becerisi 21 defa, yardım beklerken zamanı uygun kullanma becerisi 7 defa, çalışmaya yoğunlaşma becerisi 20 defa, masasını temiz ve düzenli kullanma becerisi 8 defa, etkinlik sırasında yerinde uygun şekilde oturma becerisi 14 defa uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinde uygulanan derslerden temsili olarak seçilen ve ayrıntılı analiz edilen bir diğer ders ise 01.06.2005 tarihindeki Resim-İş dersidir.

Öykü 6. 01.06.2005 Tarihinde Yürütülen Resim-İş Dersinin Öyküsü

Öğleden sonraki ilk dersti. Öğrenci sıraları arka arkaya dizilmiş, öğretmen masasını rahatlıkla görebilecek (U) düzenindeydi. Sınıfın ortasında dört sıradan oluşan üstünde örtü bulunan bir küme vardı. Duvar kenarındaki sıralardan 3. sırada Musa, onun arkasında Avni, 5. sırada Meryem oturuyordu. Karşı sıralardan 2. sırada Sermin, 4. sırada Serhan oturuyordu. Öğretmenin karşısındaki orta sıralarda Birgül ve Aykut yan yana oturuyorlardı. Birgül'ün diğer yanında Melek, Aykut'un diğer yanında ise Yağız oturuyordu.

Öğretmen sınıfa girdi, öğrenciler ayağa kalktılar. Öğretmen biraz sessiz bekledikten sonra, “iyi dersler” dedi, öğrenciler de “Sağol” dediler. Öğretmen “Oturun” dedi, öğrenciler oturdu. Öğretmen masasının başında dikiliyordu. *Öğrencilerden bazıları “Dersimiz matematik”, kimisi “Dersimiz resim değil” dedi. Öğrenciler “Hayır” diye kendi aralarında yüksek sesle konuşmaya başladılar.* Öğretmen “Çocuklar, çocuklar” diye yüksek sesle öğrencilere baktı. Öğretmen “Çocuklar şimdi” dedi ve bir süre sessiz kaldı. Öğretmen “Çocuklar bir haftadır belki daha fazla oldu kızgınlıklaaa...” derken sınıf kapısı çaldı ve öğretmen “Gel” dedi. *Şebnem ve Burcu içeriye girdiler ve yerlerine oturdular. Öğrenciler onlara güldüler. Serkan “Burcu sizin evde kapı mı yok yoksa” diye laf attı.* Öğretmen “Başka var mı? Onları da söyleyin oğlum” dedi. *Serkan sustu.* Öğretmen sözüne kaldığı yerden devam etti. “Evet bir haftadır kızgınlıkla başa çıkma konusunda çalışmalar yapıyoruz. Kızdığımızda nasıl davranıyoruz? Neler yapıyoruz, neler düşünüyoruz? Bu yaptığımız, düşündüğümüz şeylerin hangileri doğru hangileri yanlış bunları konuşuyoruz değil mi?” diye açıklamalar yaptı. *Suna “Evetttt...” dedi.* Kızdığımız zaman bununla nasıl başa çıkabiliriz bunlar üzerinde duruyoruz?” diye geçmiş konuları hatırlattı.

Öğretmen “Bugünkü dersimizde de yine kızgınlıkla ilgili çalışmalar yapıcaz? Ne gibi çalışmalar yapıcaz?” derken *Avni “Resim” dedi.* Öğretmen “Dinlersen öğrenirsin oğlum. Ben sormadım. Avni neler yapıcaz? diye sormuş olsaydım senin yaptığın şey

doğru olucaktı ama ben öyle bir şey sormadığıma göre senin yapmış olduğun davranış doğru değil” dedi. *Avni arkasına yaslanarak öğretmeni dinlemeye başladı.* Öğretmen “Bugün iki tane çalışma yapıcaz” diyerek dersin konusunu açıklamaya başladı. “Bunlardan biri hatırlarsanız Serap’ın Kızgınlığı diye bir hikâye okumuştuk ve bunu dağıtmıştuk, değil mi? Bu Serap’ın Kızgınlığı ile ilgili yazıyı” derken *Sevil* “*Canlandırıcaz*” dedi. Öğretmen ona bakarak “Burda tekrar okucaz, biraz tartışıcaz, sonra hatırlamanız için yapıcaz bunları. Daha sonra da bu yazıyı” derken *Sevil* “*Resme dönüştürücez*” dedi. Öğretmen ona cevap vermeden “Burada iki arkadaşınızla canlandırıcaz” dedi. *Öğrencilerden birkaçı* “*Oleyy!*” dedi. Öğretmen “Daha sonra da, daha son-ra daaa” derken sesini yükseltti. “Hatırlarsanız bu yazıyla ilgili size bir ödev vermiştik. Demiştik ki çok güzel dersini dinleyen arkadaşlarımız var, hatırlatmama gerek yok heralde. Aynı şekilde devam ediyoruz değil mi? şimdi bu vermiş olduğumuz ödevde Serap’ın Kızgınlığı yazısında Serap’la Hakan’ın arasında geçen ve kızgınlıklarını doğru şekilde ifade edemedikleri bölümler vardı. Bunları siz olumlu şekilde yazın demiştik. Hatırlıyor musunuz?” dedi. Öğrenciler “Evet” dedi. Öğretmen, “İşte Aysun öğretmeniniz de bu sizin yazmış olduğunuz yazılardan olumlu bir Serap ve Hakan ortaya çıkarmış. Bunu okucaz, buradaki yazıların çoğu size ait. Çok güzel şeyler yazmıştınız, zaten bunları sınıfta da okumuştuk. 1., 2. ve 3. de seçmiştik. Bunu okucaz, olumlu, olumsuz davranışları tartışıcaz ve sonra da bunları tekrar sınıfta canlandırıcaz.” diye dersi açıkladı. Musa “Sonra ne yapıcaz öğretmenim?” diye sordu. Öğretmen de gülererek “Sonra da teneffüse ıkıccaz” dedi ve öğrenciler de güldüler. Öğretmen “Evet, şimdi, ne yapacağımızı anladık değil mi?” diyerek ellerini birbirine vurdu. “Kızgınlıkla başa çıkma konusunda yaşadığımız olaylar var. İsterseniz onları şöyle bir hatırlayalım. Kızgınlık durumları neler olabiliyordu?” diye sordu. *Musa, Avni, Aydın, Meryem parmak kaldırdılar.* Öğretmen parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı vererek önceki konuların hatırlanmasını sağladı.

Öğretmen “Peki Serap ve Hakan arasında geçen olayı bir kere daha hatırlayalım mı?” dedi ve öğrenciler “Evet” dediler. Öğretmen “Hatırlayalım o zaman çok iyi bir şekilde dinliyoruz, zaten bu olayları çok iyi biliyoruz değil mi oğlum? O zaman dinliyoruz” dedi ve hikâyeyi okumaya başladı. Öğretmen masasının başında ses tonunu alçaltıp, yükselterek okudu. *Öğrenciler yerlerinde oturarak sessizce dinlediler.* Öğretmen okumasını bitirdi ve “Evet, yazımızı tekrar hatırlamış olduk. Bununla ilgili hemen bir-

iki tartışma yapalım ve ondan sonra da canlandıralım. Her şey sırayla” dedi ve hikâye ile ilgili sorular sordu. Parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verdi. *Burcu, Aydın, Musa, Meryem, Avni, Serkan cevap verdiler.* Öğretmen el-kol, jest ve mimiklerini kullanarak söylenenleri tekrarladı. Öğretmen hikâyedeki kahramanların duyguları ve yüz ifadeleri ile ilgili sorulara devam etti. Serhan, *Aykut (ses tonunu ve jest-mimiklerini kullanarak cevap verdi)*, Murat, Avni, Tuba, Yağız, Aydın, Meryem, Hakan, Burcu cevap verdiler. Öğretmen masasına geçti ve kollarını açarak havaya kaldırdı. “Peki, evet böylece yazımızı bir daha hatırladık. Olumsuz davranışları söyledik, Serap ve Hakan’ın neler hissettiklerini tartıştık.

Şimdi Hakan’la Serap’ın neler hissettiklerini bize gösterecek ve birbirlerine neler söylediklerini onlara benzer şekilde bize söyleyecek kimler var bakalım?” diye ellerini birbirine vurdu. “Yani kısaca kimler bu olayı canlandırabilir? Görelim bakalım parmakları” diye sordu. *Sermin, Yağız, Serhan, Suna, Birgül, Musa ve Melek hariç öğrenciler parmak kaldırdı.* Öğretmen “Peki ben hemen aranızdan iki kişiyi o zaman seçeyim. Bunlardan birisi Musa olsun, birisi de Meryem olsun” dedi. *Öğrencilerden bazıları, “Yaaaa...” diyerek görev almadıklarına üzüldüler.* Öğretmen ortada bulunan kümeye hikâyenin yazılı olduğu iki kâğıdı masaya bıraktı ve Musa ile Meryem’e “Evet sizi böyle alalım” diyerek ortadaki masayı gösterdi. “Hemen şöyle bir okuyun, tekrar bir gözden geçirin, ne konuşacağınıza kendi aranızda anlaşın, evet hadi bakalım. Bekliyoruz sizi, arkadaşlarınız da bekliyor.” dedi. Öğretmen “Yanınızda resim defteri olan var mı? Meyve suyu var mı?” diyerek canlandırma için araç-gereç uyarlamaya çalıştı. *Meryem resim defterini aldı, Serkan da su şişesini getirdi. Masaya bunları yerleştirdiler.* Öğretmen “Musa ne söyleyeceğini biliyor musun?” diye sordu. *Musa “Evet, biliyorum” dedi.* Öğretmen “Evet, hazır mıyız? Meryem hazır mısın? Ne konuşacağını biliyor musun?” diye sordu. *Meryem “Evet” diyerek başını salladı.* Öğretmen, “O zaman bunları alıyorum” diyerek verdiği hikâye kâğıtlarını onlardan aldı. Öğretmen “Kalkıyorsun Musa oradan, meyve suyunu içe içe Meryem’in yanına geliyorsun.” dedi ve öğrencilere arkadaşlarının yaptıkları doğru da olsa yanlış da olsa karışmamaları, tartışmamalarını, sadece sessizce takip etmelerini istedi. *Musa ve Meryem olayı canlandırdılar,* öğretmen gerekli yerlerde hatırlatmalar yaptı. Etkinliği tamamladıktan sonra öğretmen “Arkadaşlarımızı alkışlıyoruz, güzel” diyerek öğrencilerle birlikte alkışladılar. Öğretmen “Yanlış davranışları bir hatırlayalım. Ne gibi

yanlış davranışlar vardı?” diye sordu. Avni’ye söz hakkı verdi. Su dökmesini, kör müsün? demesini örnek olarak söyledi. Öğretmen “Çok güzel dinleyen arkadaşlarımız var, arkalarına yaslanmışlar, arkadaşlarını takip ediyorlar” diyerek sınıf kontrolünü sağladı.

Öğretmen olayı bu şekilde özetledikten sonra olumlu olayı canlandıracaklarını söyledi. Öğretmen iyi anlayabilmeleri için de çok iyi dinlemeleri gerektiğini söyleyerek olumlu olarak yazılan hikâyeyi okumaya başladı. *Öğretmen okumasını bitirince öğrenciler alkışladılar.* Öğretmen “Evet, bu yeni şekli çok çok güzel değil mi çocuklar?” dedi. Öğrenciler “Evet” diye cevap verdiler. Öğretmen demek ki bizler olumsuz davranışlar karşısında olumlu şeyler yapmaya çalışırsak o olumsuz şeyler ne oluyor ortadan kalkıyor ve ne oluyor? Çok daha güzel bir ortam oluşuyor. İşte bizler de sınıfımızda arkadaşlarımızla bu tür olumsuzluklar her zaman yaşayabiliyoruz. Önemli olan olumsuzlukları o an, kızgınlıkla istemediğimiz şeyler yapmadan önce olumlu hale getirebilmek” diyerek hikâyedeki olayları özetledi. Öğretmen “Şimdi yazının bu şekilde olmasına en büyük pay sahibi sizlersiniz, çünkü çoğunluğunu sizler düşündünüz. Onun için kendimizi şöyle güzel bir alkışlayalım” dedi ve öğrencilerle birlikte alkışladılar. Sonra kahramanların duygularına ilişkin sorular sordu. *Burcu, Meryem, Serkan, Suna, Şebnem, Birgül söz aldılar ve doğru cevap verdiler.* Öğretmen ses tonuyla, el-kol hareketleriyle onlara ipucu verdi, olayları hatırlattı. Öğretmen “İyi dinleyin” diyerek hikâyedeki diyalogları tekrar okudu. *Öğrenciler sessizce dinlediler.* Öğretmen olayla ilgili sorular sordu ve olayı öğrencilerle tartıştı. *Orhan sorulan soruları cevaplamak için hiç söz almak istemedi.*

Teneffüs zili çaldı. Öğretmen sorularına devam etti. “Böyle bir anda, kızgınlık anında neler yapmak gerekir?” diye sordu. Şebnem, Burcu, Tuba, Birgül, Avni, Aydın arkadaşlarımızla konuşuruz, oradan uzaklaşırız, yürüyüş yaparız, yastık yumruklarız, sesli bir yere gidip bağırırız gibi örnekleri söylediler. Öğretmen “Şimdi bu olayı kim canlandıracak?” dedi ve parmak kaldıranlardan Aykut ve Suna’yı seçti. Öğrenciler ortadaki masaya oturdular. Öğretmen hikâyeleri okumaları için verdi ve biraz çalışmalarını için süre verdi. Sonra öğretmen kâğıtları aldı ve oynamalarını istedi. Öğretmen öğrencilere takıldıkları yerde hatırlatmalar yaptı. *İki öğrenci canlandırma etkinliğini başarılı bir şekilde yaptı.* Öğretmen öğrencilere “Alkışlayalım” dedi ve hep

beraber alkışladılar. Öğretmen “Hangisini daha çok beğendiniz? Neden?” diye sordu. *Öğrencilerin hepsi olumlu davranışların anlatıldığı hikâyenin canlandırması olan 2. olayın güzel olduğunu söylediler.* Öğretmen de kızgınlık durumlarında arkadaşlarımızı kırmadan, üzmeden olumlu davranışlarda bulunmanın önemli olduğunu söyleyerek dersi bitirdi.

Bu dersi gözden geçirecek olursak, sınıf öğretmenin sınıf kontrolünü daha iyi sağladığı, öğrencilerin sosyal becerilerinde de olumlu gelişmeler olduğu, sınıf düzeninin de yapılan etkilere uygun olduğu görülebilmektedir. Öğretmen davranışlarını gözden geçirecek olursak, öğretmen sınıfa girer girmez öğrencilerle selamlaştı. Önceki dersi hatırlatarak o günkü dersin konusu ile bağlantı kurdu. Dersin amacını ve konuyu öğrencilere açıklayarak derse giriş yaptı. Ders boyunca öğrenci davranışlarını destekleyerek “Çok güzel”, “Herkes beni ne güzel dinliyor” gibi olumlu sözlerle geri bildirimler verdi. Etkinliği sürdüren öğrencileri olumlu pekiştirerek ve çalışan öğrencileri/kümeleri diğer öğrencilere model olarak gösterip onları cesaretlendirdi. Dersi çok daha canlı, ses tonunu uygun kullanarak, jest ve mimikleriyle anlatarak öğrencilerin dikkatini topluyordu ve onların da bu şekilde aktif katılımlarını sağlıyordu. Derste yapılacak etkinlikleri daha sistematik bir şekilde uyguluyordu. Derste iki farklı temaya ilişkin etkinlikler yoğun olduğu için dersin sonlanmasında sorun yaşandı. Dersin özetlenmesinde öğrencilerin olumlu davranışları tespit etmelerini sağladı. Böylece dersin amacına uygun bir şekilde ulaşmıştı. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan öğretim tekniklerini de artık daha sistematik kullanabiliyordu.

Öğretmen gibi öğrencilerde de olumlu gelişmeler olduğunu gözlemek mümkündür. Parmak kaldırarak söz alıyorlardı. Öğretmeni ya da arkadaşlarını dinliyorlardı. Etkinliği yerlerinde ve sessizce gerçekleştiriyorlardı. Durum saptama sürecindeki derslerde olduğundan çok daha az yüksek sesle konuşuyorlardı. Önceki konularla yeni konu arasında bağlantı kurabiliyorlar ve hedeflenen sosyal becerileri yerine getiriyorlardı. Etkinliğe katılmak için istekli oluyorlardı.

Sınıf düzeninin (U) biçiminde olmasının ancak, canlandırma etkinliği için ayrı bir küme hazırlanmış olmasının, yapılan etkinliğin öğrenciler tarafından rahatlıkla izlenmesini sağladığı düşünülmektedir.

Bu dersteki sınıf öğretmeni ve öğrencilere ilişkin davranışlar ve sosyal becerilerdeki durum videoteyp kaydının analizi ile daha net sergilenebilir. Bu derse ait sınıf öğretmenin davranışlarına odaklanarak yapılan videoteyp kaydının analizleri frekans olarak Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15. 01.06.2005 Resim-İş Dersindeki Sınıf Öğretmenin Davranışlarını Gösteren Frekans Dağılımları

Davranışlar	(+) Uygun	(/) Kısmen Uygun	(-) Uygun Değil
1. Derse zamanında gelme	1	-	-
2. Selamlaşma	1	-	-
3. Dersin amacını açıklama	1	-	-
4. Dersin başında kuralları belirleme	2	-	-
5. Yönerge verme	21	-	-
6. Öğrencilerin dikkatini çekme	13	-	-
7. Öğrencilere yönelik sözel ifadeler kullanma	20	-	-
8. Öğrencilere yönelik sözel olmayan ifadeler kullanma	8	2	-
9. Öğrenciler arasında dolaşarak onlarla ilgilenme/ yardım etme	15	-	-
10. Hareketli ve heyecanlı/coşkulu olma	9	-	-
11. Ders sonunda konuyu özetleme	1	-	-
12. Ders sonunda değerlendirme yapma	1	-	-
13. Dersi zamanında bitirme	-	1	-
14. Öğrencilere söz hakkı verme	12	-	-
TOPLAM	105	3	-

Sosyal beceriler kontrol listesi dikkate alınarak analiz edilen videoteyp kayıtlarındaki öğrenci davranışlarının frekansları incelendiğinde; başkalarının söylediği şeyleri dikkatle dinleme becerisi 18 defa, yönergeleri ya da kuralları dinleme becerisi 21 defa uygun, 4 defa uygun olmayan şekilde, uygun şekilde soru sorma becerisi 8 defa, uygun yer ve zamanda konuşma becerisi 20 defa uygun, 2 defa kısmen uygun, grup etkinliklerini uygun şekilde sürdürme becerisi 10 defa, çalışmaya yoğunlaşma becerisi 18 defa uygun, 5 defa kısmen uygun, etkinlik sırasında yerinde uygun şekilde oturma becerisi 25 defa uygun, 8 defa kısmen uygun, bir etkinlikten diğerine geçme becerisi 10

defa uygun, farklı cinsiyetteki bireylerle olumlu etkileşimde bulunma becerisi 12 defa uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinde, odak öğrencilerin ailelerinden de çok güzel geri bildirimler aldım. Örneğin Avni'nin annesi ve Meryem'in ablası onlarda gözle görülebilir bir ilerleme olduğunu, akademik derslerinde de önceki durumlarına göre ilerleme gördüklerini, sınıfta geçen olaylarla ilgili olarak evde de konuştuklarını anlatmışlardı. Bu da bana ailelerin genel olarak yapılan çalışmalardan memnun olduklarını düşündürüyordu (05.05.2005, Günlük, sayfa, 114).

Özer Bey ile yaptığım bir yansıtma toplantısında (02.06.2005), Nedime Hanım'ın odak öğrencilerden iki öğrenciye (Serhan ve Avni) destek eğitim verdiğini öğrenmiştim. Bunun üzerine 09.06.2005 tarihinde Nedime hanım'la, odasında yaklaşık 15 dakikalık bir görüşme yaptım. Nedime hanım, dönem başında Özer Bey'in Serhan'ı kendisine yönlendirdiğini, öğrencinin okuma-yazmaya karşı direnç gösterdiğini, sınıf içersinde uyum sorunları olduğunu söylediğini belirtti. Daha sonra öğrencinin annesini çağırdığını ve evde birtakım problemler yaşandığını öğrendiğini söyledi. Evin en küçük çocuğu olduğu için sürekli yetişkinler tarafından yönlendirilen yani kendi kararlarından çok yetişkinlerin kararlarının uygulandığını ve bu kararlara uymadığı zaman “inatçı çocuk” olarak nitelendirildiğini vurguladı. Ayrıca bu sene bu okula yeni geldiği için sınıf arkadaşlarıyla çok fazla iletişim kurmadığını da söyledi. Derslerde de sınıf öğretmeni Özer Bey'in bu konuda pek aktif olmadığını da ekledi. Daha sonra Serhan'la bir ders çalışma programı yaptıklarını belirtti. İlk olarak ona yarım saat kitap okuma gibi küçük ödevler verdiğini ifade etti. Odak öğrencilerden biri olan Avni'nin okuma-yazma ve matematik derslerinde sıkıntısı olduğu için dönem başında bu öğrencinin annesine yapılabilecek çalışmalarda kendisinin model olduğunu söyledi. Avni'nin annesinin Serhan'ın annesine göre daha ilgili ve istikrarlı olduğunu da vurguladı. Anneyi yönlendirerek Avni ile okuma-yazma çalışmalarının yapıldığını ve aile ilgilenirse öğrencinin belirli bir süre sonra okuma-yazma sorunlarının çözülebileceğini belirtti. Ancak ailenin artık çocuklarıyla ilgilenmediklerini ve aileye “15 günde bir gelin bana geri dönüt verin.” demesine rağmen ailenin ayda bir ya da 15 günde bir geri dönüt vermediklerini gülererek ifade etti. Kendi işlerinin çok yoğun olmasından dolayı da öğrenci takiplerini gözden kaçırabildiğini de vurguladı.

Nedime Hanım okuma-yazma becerilerinin gelişmesinin çocukların sosyal ilişkilerini, kendilerine olan güvenlerini arttırdığını belirtti. Çocuklarda sosyal becerilerin gelişmesi sonucunda da çocukların kendilerini ifade edebildiklerini, kendilerini “yönlendirebildiklerini” ifade etti. “Kendini ifade ederken böylelikle kendine güvenen çocuk, kendini tanıyan çocuk bi şekilde akademik olarak da başarılı olabiliyor... kendini tanıyan ya da dediğimiz gibi sosyal becerileri gelişen çocuğun gösterdiği akademik başarısı da bence ondan.” şeklindeki ifadesiyle akademik başarının sosyal becerileri olumlu yönde etkilediğini vurguladı (Görüşme sayfa 7-8).

Serhan’da görülen gelişmelerin tek başına bir iş olmadığını, yürüttüğüm çalışmalarla birlikte ortak bir çalışma ürünü olduğunu, “Bu tek başına bir iş değildir. Sizin çalışmalarınızla birlikte ortak bir çalışma ürünü olduğunu düşünüyorum. Yani siz orda sosyal becerilerle ilgili bir çalışma yapıyorsunuz. Çocuğun burada da işte akademik yönden de bir başkasından destekleyici şekilde aldığı zaman kendine güveninin arttığını düşünüyorum.” şeklindeki ifadesiyle sosyal becerilerle ilgili bir çalışmanın sınıf içinde yürütülmesi ile birlikte öğrencinin kendisinden de akademik becerilerini destekleyici çalışmalar almasının öğrencinin kendine güvenini arttırdığını vurguladı (Görüşme sayfa, 4-5). Bu görüşüne, “Serhan’ın en büyük şanslarından biri de bu sınıfta okuması, sizin gibi bir uzman tarafından bir çalışma yapılması en büyük avantajı bu oldu. Tek başına benim bu 20 dakika ya da 10 dakikada yaptığım değişikliğin bu kadar olduğu söylenemez. Ama çok hızlı ilerledik diye düşünüyorum.” şeklindeki ifadesi örnek olabilir (Görüşme sayfa, 5). “Öğrencilerinize kattığınız yarar ya da kazandırdığınız beceriler inkar edilemez. Alanınızda uzman kişisiniz. Özen gösterdiğiniz çalışmanıza titizlikle yaklaştınız. Bence elde edebileceğiniz en iyi sonuçları elde ettiniz diye düşünüyorum.” şeklindeki ifadesi araştırmanın öğrencilere sağladığı katkıyı vurguluyordu (Görüşme sayfa, 7).

Nedime Hanım uygulanan sosyal beceri öğretiminin sınıf öğretmenine sağladığı katkılara ilişkin ise, “Bundan sonra Özer Bey sizden bir şeyler öğrenmiştir. Özer Bey’in sizden çok şeyler öğrendiğini ve ilerde 4.-5. sınıflarda da öğretmen arkadaşımın bunu devam ettirebileceğini düşünüyorum....En azından bilgi ve davranış değişikliği olur. Çocuklar da bir şeyler öğrendiler yani beceri açısından.” şeklinde görüş bildirdi (Görüşme sayfa, 7-8).

3.3. Uygulama Sürecinin Sonunda Elde Edilen Bulgular

Yaklaşık bir öğretim yılı süren, kimi zaman yorulduğum (!), kimi zaman bıktığım (!), kimi zaman dağıldığım (!) ama genelde keyif aldığım çalışmamı tamamlamıştım. Artık uygulama sonrası verilerimi toplamak için son bir gayret (!) daha göstermeliydim. Bunlardan biri akran tercih ölçeğinin tekrar uygulanmasıydı. Odak öğrencilerin sosyal konumlarını belirlemek amacıyla durum saptama sürecinde “Akran Tercih Ölçeği” (Ek 11) uygulamıştım. Son olarak, uygulama aşamasında yapılan çalışmalar sonucunda odak öğrencilerin sosyal konumlarında bir değişiklik olup olmadığının belirlenmesinin uygun olacağını planlamıştık. Bu amaçla, 10.06.2005 tarihinde, sınıftaki öğrencilere akran tercih ölçeğini tekrar uyguladım.

07.12.2004 ve 10.06.2005 tarihlerinde uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin sosyal tercih puanları arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını gördüm. Odak öğrencilerin son uygulanan akran tercih ölçeğinde, önceki tarihte uygulanan ölçek sonuçlarına göre 1.ve 2. olumlu sorularda aday gösterilmelerinin artmadığını fakat olumsuz soruda daha az aday gösterildiklerini ya da hiç gösterilmediklerini belirledim. Bu bulgu, odak öğrencilerin reddedilmelerinde azalma olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, gelecekte bu öğrencilerin sosyal yeterlikleri daha da geliştirildiğinde sosyal kabullerinin artabileceğine işaret etmektedir. Bu durumu görselleştirebilmek amacıyla akran tercih ölçeğinde yer alan olumsuz sorunun her iki tarihte (07.12.2004 ve 10.06.2005) uygulama sonuçlarına göre sınıf sosyogramlarını çizdim Ek (24).

07.12.2004 tarihinde toplam 11 sıralama alanı oluşmuşken, 10.06.2005 tarihinde ise toplam sekiz sıralama alanı oluşmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin dönem sonunda birbirleri ile daha yakınlaştıklarını, daha olumlu etkileşimler kurduklarını düşündürmektedir. Bu sonuçlar, çok büyük bir farklılık olarak görülme de süreç içerisinde odak öğrencilerin arkadaşları tarafından olumlu yönde bir onay aldıkları varsayılabilir. Ayrıca bu yaştaki çocukların arkadaşlık ilişkilerinin kısa zaman içerisinde değişkenlik gösterebildiğini desteklemektedir.

Uygulama tamamlandıktan sonra, yapılan çalışmalara yönelik son bir görüş almam gereken kişi de tabii ki araştırmamın baş kahramanı olan sınıf öğretmeni Özer Bey'di.

Bu amaçla Özer Bey ile 24.06.2005 tarihinde son olarak yarı-yapılandırılmış bir görüşme yaptım. Bu görüşmede danışmanlarımla yaptığımız toplantılarda (06.06.2005, Günlük, sayfa, 145 ve 13.06.2005, Günlük, sayfa 154-155) alınan karar doğrultusunda, Özer Bey’le birlikte durum saptama aşamasındaki üç, uygulama aşamasındaki üç dersin videoteyp kayıtlarını izledik ve bu dersler üzerine konuştuk. Görüşme, Özer Bey’in bir yakınının hasta olması ve kendisinin dönem yorgunluğunu atmak istemesi nedeniyle öğrenciler tatile çıktıktan sonra yapıldı. Görüşmeyi uygulama yapılan sınıfta yaptık ve her zamanki gibi odyo teybe kaydettim. Bu görüşme 111 dakika sürdü. Hem Özer Bey hem de benim için oldukça yorucuydu.

Özer Bey ile birlikte durum saptama sürecinde kendisinin; derse başlama, dersin amaçlarını açıklama, açık ve anlaşılır şekilde yönerge verme, konuya ya da etkinliğe karşı öğrencilerin dikkatini toplama, araç-gereçlerin kontrolünü yapma, etkinliklere geçiş yapma, geri bildirim verme, dersti sonlandırma, sınıf kontrolünü sağlamada genellikle “yeter artık”, “susun artık”, “otur yerine” gibi olumsuz davranışlara yoğunlaşma gibi problemler yaşadığını belirledik. Özer Bey bu konuda “Evet, maalesef. Durum onu gösteriyor” ifadesini kullanmıştı (Görüşme sayfa, 3). Özer Bey’in bu konulara ilişkin “...ders başlangıcında bu derste yapılacak etkinlikle ilgili bilgi verilmesi gerekiyordu. Onu burada yeterince gerçekleştirememişim. Bu da görülüyor. Yer yer açıklamalar yapılması, olması gereken açıklamalar diye düşünüyorum. Öğrencilerin yanlış yaptıkları ya da anlayamadıkları noktaların açıklanması olarak düşünüyorum. Başlangıçta mutlaka öğrencilerin konuya ilgileri, dikkatleri toplanmalıydı.” şeklindeki ifadesi de örnek verilebilir (Görüşme sayfa, 4).

Ek olarak Özer Bey, Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Bireysel ve Toplu Etkinlikler gibi dersleri anlatırken zorluk çektiğini, bu derslerin kendi alan dersleri olmadığı için yeterli bilgi ve becerileri olmadığını ve bu nedenle de bu dersleri “belli kalıplarda” işlemek zorunda kaldığını ifade etti. Bu görüşüne örnek, “...Müzik, Resim, Beden Eğitimi gibi dersleri anlatırken zorluk çekiyoruz. Alan dersleri olmadığı için yeterli bilgi, becerilerimiz yok. Bilgi, beceri gerektiren dersler. Yeterince, hatta rahatlıkla çok yararlı olamadığımızı söyleyebilirim yani. Bizim de bu konularda sıkıntılarımız var...tabii ki bu derslere de girmek zorundayız..maalesef istediğimiz başarıyı elde edemiyoruz.” şeklindeki ifadesi verilebilir (Görüşme sayfa, 7).

Görüşmede yine durum saptama sürecinde öğrencilerin; kurallara uyma (ayakta gezinme, zil çalmadan ayağa kalkma, öğretmen “gidebilirsiniz” demeden ayağa kalkma, söz almadan konuşma gibi.), öğretmeni ve/veya birbirlerini dinleme, araç-gereç getirme, etkinliğe başlama ya da katılma, etkinliği sürdürme, etkinliği tamamlama, arkadaşlık ilişkileri, arkadaşı ile oyun oynama gibi becerilerinde problemler yaşandığı bir kere daha Özer Bey tarafından ifade edildi.

Özer Bey yeni ilköğretim eğitim-öğretim programının tartışıldığı bir toplantıya katıldığını ve bu toplantıda özellikle kısa öyküler üzerinde çok konuşulduğunu, “Bu yeni programda özellikle üzerinde durulan noktalardan birisi de kısa öyküler. Konuyla ilgili, öğrencilerin konuya ilgisini çekecek. Konuyu somut hale getirecek türden kısa öyküler genelde yer alacak etkinlikler var.” dedi (Görüşme sayfa, 7). Programda konularla ilgili, öğrencilerin konulara ilgisini çekecek, konuyu somut hale getirebilecek türden kısa öykülerin yer alacağı etkinliklerin olduğunu vurguladı. Seminer döneminde de diğer öğretmenlere ve müfettişlere yürüttüğüm çalışmada gördüğü ve yaşadığı tecrübelerini paylaştığını söyledi. Özer Bey’in bu konudaki, “Hem kursta hem sınıfta arkadaşlara hem de müfettişlere anlattım. Hatta gerçekten de öykülendirme olduğu zaman canlandırma olduğu zaman çok daha güzel olduğunu, çok daha çabuk kavradıklarını söyledim.” şeklindeki ifadesi de örnek verilebilir (Görüşme sayfa, 7). Öğrencilerin uygulama sürecinde çalışılan sosyal öykülerde anlatılan olayların ve kahramanların örneğin, “Bir öyküdeki kahraman olan Yasemin’in yaptıkları öğrencileri düşündürüyordu” ifadesiyle öğrenciler üzerindeki etkisini vurguladı. Özer Bey seminer toplantılarında, öğrencilerin o hikâyeleri unutmadıklarını, haftalar sonrası bile aynı olayı hatırlayabildiklerini ve hatta bu öykülerin canlandırılması da yapıldığında konuyu çok daha çabuk kavradıklarını örnek olarak verdiğini ifade etti. Sosyal öykülerin kendi mesleği açısından da çok güzel bir tecrübe olduğunu ve yapılan etkinliklerin ileriki yıllarda yapacağı çalışmalar için çok iyi ipucu olduğunu vurguladı (Görüşme sayfa, 11-12).

Özer Bey “Şimdi bunları daha da somutlaştırmak gerekirse iki kaseti ayrı ayrı kameraya koyup yan yana televizyonda oynatmak gerekiyor. Heralde iki aşama arasındaki fark böyle daha da belli olur. Şu anki durumla tartışılmayacak kadar net” (Görüşme sayfa, 13). “...Onların yerine çok farklı bir öğrenci profili gelmiş gibi bir izlenim var. Sınıftaki

öğrenciler aynı sınıfta, ama iki gruba bakıldığı vakit, (“Bunlar aynı öğrenciler olabilir mi?”) diye sorulmuş olsa % 90 kişi (“Bunlar farklı. Bunlar ne yapıyor? Onlar ne yapıyor?”) diyecektir mutlaka.” (Görüşme sayfa, 13-14); “Bunu somut olarak gözlemledik ve net olarak da söyleyebiliyoruz.” (Görüşme sayfa, 10) şeklindeki ifadeleri ile uygulama aşamasında öğrencilerin davranışlarında ve sosyal becerilerinde olumlu değişiklikler olduğunu belirtti.

Özer Bey bu görüşlerine ek olarak, uygulama aşamasında gerçekleştirilen çalışmaların akademik becerileri de geliştirdiğini belirtti. “Bu oldu hatta bu çalışmaların, sosyal becerilerindeki değişim ve gelişimin onların akademik başarılarını da etkilediğini, bu becerilerinde de gelişmeler olduğunu somut olarak gözlemliyoruz. Daha da iyi olacakları noktasında bir yoğunluk gördük.” şeklindeki ifadeyle bunu örneklendirdi (Görüşme sayfa, 23).

Sınıf kurallarının öğrenciler tarafından yerine getirildiğini ve görüntüleri izlerken bana, “Tabi kurallar oturunca, uymaları gereken kurallar netleşince, var olan problemler ortadan kalkınca böyle bir ortamın oluşması da doğaldır. Zaten o ortam da oluştu. Evet, bu da gösteriyor ki biz daha önceki dönemde yapılan çalışmaları, uygulamaları gördükten sonra çok daha olumluluklar görülüyor.” şeklinde sınıfında olumlu bir iklim oluştuğunu, sınıfına bir düzen geldiğini ifade etti.

Özer Bey akademik başarısı yüksek ancak sosyal becerilerin ortaya çıkmasını engelleyen öğrencilerin de olumlu yönde gelişmeler gösterdiklerini ifade etti. “Bu da yapılan çalışmaların başarılı olduğunu gösteriyor. Daha sonraki çalışmalar sonucunda bu öğrencilerin davranışlarında önemli değişimler olduğunu ve başarılı olduğunu gördük.” ifadesini kullanarak sınıfındaki her öğrencisinde önceki döneme göre çok daha olumlu değişikliklerin olduğunu söyledi. Bu ifadesine ek olarak, “2004 yılı Eylül ayındaki sınıf öğretmeni Özer Bey ile 2005’in Haziran ayındaki Özer Bey arasında çok daha farklılıklar var. İşte önümüzdeki yıl ilköğretim programının bizden istediği program biz bu dönem yapmaya başladık. Bu konuda kendimi yeterli görüyorum. Bu yanıla az önce de söylediğimiz gibi bu programı kabul etmemin birçok avantajlarını yaşamış olucam. Özer Bey’de çok farklılıklar var, görüş farklılıkları var, değişiklikler var. Bunu da inşallah önümüzdeki yıllarda daha da geliştirerek üzerine bir şeyler

koyarak çok daha güzel yerlere geliriz.” şeklindeki ifadesiyle kendisine yönelik de bir özeleştiriyi yaptı. Özer Bey sosyal becerilere yönelik sosyal yeterlilikleri geliştirmeye yönelik artık somut bir şeyler kazandığını da ifade etmiştir (Görüşme sayfa, 19).

Özer Bey daha sonra uygulamaya yönelik memnuniyetlerini sıraladı. Örneğin, “Bi defa sınıf kontrolünden, sınıf kurallarından başlamak lazım. Bu yönüyle öğrencilerimizin akademik başarılarında da belki ileriye doğru bir sıçrama oluşturacak. Sınıf kontrolü noktasında çok büyük gelişmeler gösterdim, bu yönüyle izlenimim var tabi. Bunların ortadan kalmış olması izlenim verici bir gelişmeydi. Belirlenen derslerde etkinlik sıkıntılarımız vardı. Yapılan etkinliklerde bu sıkıntılarımız ortadan kalktı. İşte biraz daha derslerin içeriği dolduruldu. Biraz daha değil “*tam dolduruldu*” diyeyim. Biraz daha hafif kalır. O yönüyle izlenimimiz oldu. Tabi tüm bunları bir araya topladığımız zaman olması gereken bir sınıf ortaya çıktı.” şeklindeki ifadesiyle sınıfına bir düzen geldiği için memnun olduğunu belirtti (Görüşme sayfa, 20). Özer Bey “Bizim bu çalışmalarını getirdiğiniz zaman kabul etmemiz yönünde isabet olduğu görüldü yani şu çalışmalarını, uygulamaları gördükten sonra isabetli bir karar vermiş olduğumuz ortaya çıktı.” sözleriyle bu çalışmaya katıldığı için kendisinin doğru karar aldığını da vurguladı. Uygulamanın kendisine de olumlu yönde katkılar sağladığı yönünde de görüşler bildirdi. Örneğin, “Gerçekten sadece bu değişiklik öğrenciyle sınırlı kalmadı. Sınıf öğretmeni olarak ben de bütün bir şekilde ifade ettim bu dönem yapılan çalışmalarda payımıza düşeni aldık ve hakikaten çok memnun olduk. Daha önceki toplantılarda da bunu ifade etmiştim. Tekrar söylemem gerekir. Bu sınıfta çalışmak yönünde vermiş olduğunuz kararın doğru olduğunu bu çekimlerde izlediğimiz zaman görüyoruz. Bu bir yıllık geçirdiğimiz dönem içerisinde ben kendi adıma büyük bir zevk aldım. Bundan sonra daha da geliştirmeye, bilmediğim birçok anlamda ilgili bilgi sahibi oldum belki bunu kitap karıştırarak yapmadım ama bu işte etkili olan, bu işin uzmanı olan bir akademisyenin katkılarıyla bunu gerçekleştirdik. Bir nevi sizin okumuş olduğunuz kitapları biz de okumuş olduk.” şeklindeki ifadeleri Özer Bey’in bu konudaki görüşlerini net olarak açıklamaktadır (Görüşme sayfa, 16-17).

Özer Bey uygulama öncesindeki kaygılarını dile getirmiş ve “Burada bir kaygı olayı da vardı yani bilmiyorum. Bu durum üniversitede nasıl olur ama Milli Eğitim Bakanlığında bir öğretmen sınıfında kendisinin dışında başka bir varlığın olmasından rahatsızlık

duyar. Mutlaka kafamızda soru işaretleri vardı. (“Acaba doğru mu yaptık yanlış mı yaptık?”) diye. (“Bizim sınıftaki konumumuzu etkiler mi? Olumsuzluklar olur mu?”) gibi birçok soru işaretimiz vardı ve onun tedirginliği vardı. Bunu eğer bu şekilde söylemezsek yalan söylemiş olurum. Belki ilk dönemlerdeki kasetlerde bunu gözlüyor olabilirsiniz. İşte bizim bunu kabul etmemizdeki bazı beklentilerimiz vardı, bazı arzularımız vardı. Bunu da zaten paylaşmıştık. Bunların gerçekleştirilmeye başladığını görmeye başladıktan sonra işte o var olan endişelerimiz, kaygılarımız soru işaretlerimiz birer birer ortadan kalkmaya başladı ve işte geldiğimiz son noktada da az önce de söylediğimiz gibi iyi ki bu teklifi siz bize getirmişsiniz iyi ki ben bunu kabul etmişim.” şeklindeki ifadeleriyle yaşadığı kaygıları ve sonrasında bu kaygıların ortadan kalktığını belirtti (Görüşme sayfa, 17-18).

Özer Bey uygulama ile ilgili olumsuzlukları da dile getirdi. Örneğin, “Olumsuzluklarla ilgili olarak da bazen etkinliklerin değişik verilmesi, öğrencilerin anlama noktasında bazı problemlerin olması, onları da ders sonrası yapmış olduğumuz değerlendirmelerde dile getirmiştım. Onun dışında ara sıra derslerden sonra yapmış olduğumuz toplantıların zamanlarında problem oldu. Bıkkınlıktan daha çok şimdi benim zamanla problemim var, zaman ayırma noktasında problemlerimiz oldu. Yoksa böyle bir şeyden kaçmak mümkün değil. Eğer öyle düşüncemiz olsaydı zaten kabul etmezdik. Bazen yansıtmaları birkaç gün sonrasına bile bırakmak zorunda kalmıştık. Onun dışında sayabileceğim açıkçası bir zorluk olmadı. İlk başlarda belki uygulamalarda sıkıntılarımız oldu. Onlar da birkaç dersten sonra düzelmmişti.” ifadeleriyle daha çok kendisinin zamanla ilgili sıkıntısı olduğunu dile getirdi (Görüşme sayfa, 20-21).

Son olarak Özer Bey “Tabi işbirliğine sürekli açığız. İleride böyle farklı bir alanda çalışma olursa oturup değerlendirebiliriz.” şeklindeki ifadesiyle ileride yapılacak çalışmalar için de işbirliğine her zaman açık olduğunu vurguladı (Görüşme sayfa, 24).

Özer Bey ile görüşmemi tamamladıktan sonra kendisinden bir de yazılı olarak görüş almak istediğimi belirttim. Uygulamaya ilişkin izlenimlerini almak amacıyla birkaç sorudan oluşan bir form (Ek 14) hazırladığımı ve uygun görürse o formu doldurmasını istedim. Özer Bey bu isteğimi de kırmadı ve formu hemen doldurdu. Özer Bey’in formdaki kapalı uçlu soruların hepsine verdiği cevap “Evet” olmuştur. Açık uçlu

sorulara verdiği cevaplarında da sözel olarak belirttiği görüşleriyle paralellik görülmektedir. Örneğin; *yapılan çalışmanın memnun olduğu yönlerini*: “Sınıf kurallarının yerleşmesi, akademik anlamda kendimi daha da geliştirmiş olmam, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin daha da gelişmesi” olarak ifade etmiştir. Özer Bey *yapılan çalışmanın memnun olmadığı yönlerini*: “Bazı etkinliklerin uygulanmasında ve öğrencilerin bazı uygulamada yapmaları gerekeni anlamalarındaki zorluklarla karşılaşmam ve toplantılara zaman ayırmam” şeklinde belirtmiştir. Son soru olan *kendimde gördüğüm mesleki değişiklikler*: “Öğrencilerin olumlu davranışlarına daha çok vurgu yapıyorum. Sosyal becerilerin geliştirilmesi, yerleştirilmesi noktasında daha güvenliyim.” olarak ifade etmiştir.

Yapılan uygulamalara ilişkin sınıf öğretmeni dışında öğrencilerden de geri bildirim almam gerekiyordu. Kendilerinin gelişmesi için sınıf öğretmenleriyle birlikte çok çalışmıştık. Acaba onların izlenimleri neydi? Bunu gerçekten merak ediyordum. Bu amaçla, 09.06.2005 tarihinde Özer Bey’den izin alarak son dersin son 10 dakikasında öğrencilere hazırladığım formları dağıttım ve nasıl dolduracaklarına ilişkin açıklamalar yaptım. Hazırladığım anketi öğrencilerin hepsi cevap şıklarını boyayarak cevaplandırıdılar. Öğrencilerin formdaki araştırmanın uygulamasına ve beklentilerine yönelik sorulara verdikleri cevapları Tablo 16’da gösterilmektedir. Sorular eklerde sunulmaktadır (Ek 13).

Tablo 16. Öğrenci İzlenimlerinden Elde Edilen Verilerin Dağılımları

SORULAR	EVET	HAYIR	KARARSIZIM
1. soru	19		1
2. soru	18		2
3. soru	12	1	7
4. soru	9	4	7
5. soru	19	1	
6. soru	18		2
7. soru	20		

Sınıfın geneli dışında odak öğrencilerden elde edilen sonuçlara bakıldığında; Musa, Avni ve Serhan'ın bütün sorulara, Meryem ve Sermin'in beş, Birgül ve Aykut'un ise dört soruya "EVET" cevabını verdikleri gözlenmektedir. Dördüncü soruya odak öğrencilerden Aykut, Meryem ve Sermin HAYIR cevabını vermiştir.

Öğrencilerden sonra öğrencilerin ailelerinden de uygulamaya yönelik görüşlerini almak istedim. Karne dağıtımının yapıldığı 13.06.2005 tarihinde Özer Bey'e ailelerin uygulama sonrası görüşlerini almak ve hazırladığım "Aile İzlenimi" formlarını ailelere doldurtmak istediğimi belirttim. Özer Bey karne dağıtımından sonra bu uygulamaları yapabileceğimi ifade etti. Karneleri dağıttıktan sonra kendisi sınıftan dışarı çıktı. Hazırladığım formda yer alan ailelerin araştırmanın uygulamasına ve beklentilerine yönelik sorulara verdikleri cevapların dağılımı Tablo 17'de gösterilmektedir. Sorular eklerde sunulmaktadır (Ek 12). Sorulara ailelerin verdikleri cevaplar genellikle "Evet" yönündedir. Daha sonrasında ailelerden araştırmaya ilişkin görüşlerini sözlü olarak aldım. Ailelerin formlara verdikleri olumlu cevaplarına paralel olarak sözel görüşleri de araştırmadan memnun kaldıklarını ve her zaman benimle görüşmek istediklerini belirttiler. Hatta kimi aileler telefon numaralarımı da istediler. Ailelere izleme amaçlı hazırladığım kontrol listelerini dağıtarak onları ödevlendirdim ve telefon numaralarımı vererek toplantıyı sonlandırdım.

Tablo 17. Aile İzlenimlerinden Elde Edilen Verilerin Dağılımları

SORULAR	EVET	HAYIR	KARARSIZIM
1. soru	19		
2. soru	16	1	2
3. soru	16	2	2
4. soru	16	2	1
5. soru	15		4
6. soru	15	1	3
7. soru	14	3	2
8. soru	16	1	2
9. soru	19		

Odak öğrenci velilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında; Musa, Aykut, Meryem, Sermin ve Avni'nin velileri bütün sorulara, Serhan'ın velisinin ise altı soruya "EVET" cevabını verdikleri gözlenmektedir. Odak öğrencisi Birgül'ün annesi rahatsızlığından dolayı bu toplantıya katılamamış ve hazırlanan anketi dolduramamıştır.

Tez izleme komitesinde ve daha sonraki danışmanlarla yapılan geçerlik toplantılarında, 2005- 2006 öğretim yılının başlama tarihi olan Eylül ayında izleme amaçlı sınıfa gitmeme karar verilmişti. Bu nedenle 14.09.2005 tarihinde sınıf öğretmeni ile izlemeye yönelik yapılacak çalışmaları planlamak amacıyla okula gittim. Ancak okulun giriş kapısında Lisesi yazılı olduğunu gördüm ve öğretmenler odasında birkaç öğretmenle karşılaştım. Öğretmenler okulun bu yeni öğretim yılında lise olarak eğitim-öğretim yapmaya başladığını ifade ettiler. İlköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin başka bir ilköğretim okuluna atandıklarını, öğrencilerin de yakın çevredeki başka ilköğretim okullarına dağıtıldıklarını belirttiler. Aynı gün sınıf öğretmeni ile görüşmek için görevlendirildiği ilköğretim okuluna gittim. Özer Bey ile bu konuda kısa bir görüşme yaptım. Eski öğrencilerinin farklı sınıflara dağıtıldıklarını, kendisine de 2. sınıf öğrencilerinin verildiğini ve bu duruma çok üzülüğünü ifade etti. Dönem sonunda ailelere yaz döneminde doldurmaları için verdiğim sosyal beceri kontrol listelerini kendisi aracılığıyla ailelerden toplayıp toplayamayacağını sordum. Bu konuda bana yardım edebileceğini belirtti. Bu amaçla aileleri telefonla aradım ve kendilerine verilen kontrol listelerini Özer Bey'e ulaştırmalarını rica ettim. Ancak birkaç aile kontrol listelerini kaybettiklerini, okul dağıldığı için de artık bu listelerin gerekli olmayacağı düşüncesiyle listeleri yırttıklarını belirttiler. 17.10.2005 tarihinde kontrol listelerini almak için Özer Bey'in çalıştığı yeni okula gittim. Toplam 11 aile kontrol listelerini doldurarak kendisine teslim etmişti. Bunların dördü odak öğrencilerin (Birgül, Aykut, Sermin, Avni) listeleridir. Odak öğrencilerin listeleri genel olarak incelendiğinde, odak olarak çalışılan becerilerden; arkadaş edinme ve olumsuz durumlarla başa çıkma becerilerini yerine getiremedikleri aileleri tarafından belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizlerine dayanarak elde edilen bulgular, alanyazınla karşılaştırılarak üç ana başlıkta tartışılmıştır. Bunlar; (a) dolaylı işbirlikli hizmet modellerine dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için araştırma ortamının ve bu ortamdaki kişilerin gereksinimlerinin belirlenmesini kapsayan iyileştirme çalışmalarının/sosyal beceri öğretim programının planlanması, (b) sosyal beceri öğretim programının içeriğinde bulunan ders planlarının belirlenen gereksinimler ve ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik hazırlanan eylem planlarının uygulanması ve (c) yapılan iyileştirme çalışmalarının/ uygulanan sosyal beceri öğretim programının değerlendirilmesidir.

4.1.1. İyileştirme Çalışmalarının/ Sosyal Beceri Öğretim Programının Planlanması

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaları ve bu sınıflarda çalışan öğretmenlere özel eğitim destek hizmetlerinin verilmesi kavramlarını içeren kaynaştırmaya ilişkin olarak günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin sadece fiziksel olarak akranlarının yanına yerleştirilmesi değil, sosyal olarak da o sınıfın gerçek bir üyesi olduğunun kabul edilmesi yönünde bakış açısı oluşmuştur. Greener (2000) ve Westwood (1997), özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişiminde normal gelişim gösteren akranlarının bu çocukları kabul etmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Vuran (2005) yaptığı araştırmasında, akranları tarafından kabul edilen ve arkadaşları arasında popüler olan öğrencilerin sosyal becerilerinde yeterli olduğunu savunan araştırmalara atıfta bulunmuş ve akran kabulünün sosyal becerilerin edinilmesinde de önemli olduğuna işaret etmiştir.

Bu araştırmada görüşü alınan rehber öğretmen, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin “sosyalleşmesini” ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de

bu öğrencileri “daha kolay” kabul etmelerini sağladığı düşüncesinde olduğunu ifade etmiştir. Ciechalski ve Schmidt’in (1995) yaptıkları işbirliğine dayalı öğrenmeyi kapsayan araştırmalarında, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte yapılan uygulamalar sonucunda sosyal girişimcilik ve özgüven davranışları gibi sosyal becerileri kazandıkları ortaya çıkmıştır. Harriott ve Martin’in (2004), Welton, Vakıl ve Carasea’nın (2004) kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirdikleri araştırmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Ayrıca şimdiki çalışmada rehber öğretmen, özel gereksinimli çocukların birinci ya da ikinci sınıfta normal sınıflara geldiklerinde akranları tarafından daha kolay kabul gördüklerini, ara sınıflarda özellikle ergenlik döneminde yedinci-sekizinci sınıflara geldiklerinde ise çok sıkıntı yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Benzer olarak, Vuran ve Çolak’ın (2006) ilköğretim öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin ilk kademedeki sınıflarda akranlarından daha fazla kabul gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, kaynaştırmanın erken yaşlarda olması gerekliliğini desteklemektedir.

Araştırmada odaklanılan özel gereksinimli öğrenci, iyileştirme çalışmalarının planlanması sürecinde yapılan sosyometrik ölçümlere göre *reddedilen* kategorisinde yer almıştır. Sosyometrik ölçümler araştırmada yer alan diğer odak öğrencilerin belirlenmesine de katkıda bulunmuştur. Sosyometrik ölçümlerin yanı sıra sınıftaki gözlemler, öğretmenle ve ailelerle yapılan görüşmeler de odak öğrencilerin belirlenmesinde önemli rol oynamıştır. Örneğin, sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrenciyi “özürlü” olarak görmediğini, sosyal yeterliklerinin “ailesine göre çok daha iyi” olduğunu ancak, buna benzer problemlerin diğer öğrencilerde de görülebildiğini, “farklı uzman gözüyle daha iyi değerlendirilebileceğini” ve yapılacak çalışmalarla daha da gelişebileceğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenin “benzer problemlerin diğer öğrencilerde de görülebildiği” görüşünü destekleyen bazı araştırmalarda, sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil hiçbir yetersizlik tanısı almayan ancak, öğretmenleri tarafından yetersizliğe aday gösterilen öğrencilerin de sosyal kabullerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Sale ve Carey, 1995, Vuran, 2005). Sınıf öğretmeni, sınıfındaki özel gereksinimli öğrencide görülen gülme ve baş sallama davranışlarının geçen yıllara göre azaldığını, birinci sınıftan araştırma sürecindeki zamana kadar daha iyiye doğru ilerlediğini ve sınıftaki arkadaşlarının onu kabullendiğini belirtmiştir.

Rehber öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin ilk yıllarda okuma-yazmaya geçemediği için öğrenciyi RAM'a yönlendirdiklerini ve bu başarısızlığın ailenin öğrenciye yeteri kadar destek vermemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu yönlendirme sonucunda, RAM'ın, öğrenciye “ağır öğrenir” ifadesini kullanarak rapor verdiğini ve “ağır öğrenen pozisyonunun çocuğu kapattığını” vurgulamıştır. “Zihinsel yetersizlik” kavramı, 31.5.2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, “18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen yetersizlik durumu” olarak tanımlanmaktadır (M.E.B., Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 4). Son yıllarda zihinsel yetersizliğin tanımlanması ve gruplandırılmasında zekâ bölümünden daha az etiketleyici sistemler kullanılmakta, daha çok bu bireylerin gereksinim duydukları yardımlara dayalı sınıflandırmalar önerilmektedir (Eripek, 2005). Örneğin, 31.5.2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (M.E.B., Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 4). Oysa araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ve rehber öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin sosyal gelişimine ilişkin olumlu görüşleri ile birlikte araştırmacının gözlemleri de dikkate alındığında, öğrencinin RAM'daki değerlendirmede zihinsel yetersizlik tanımındaki “zihinsel işlevlerdeki yetersizlik” ölçütünün dikkate alınarak tanımlandığı düşünülmektedir. 31.5.2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, “Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitsel ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir” maddesi bulunmaktadır (M.E.B., Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 7). Yine aynı yönetmeliğin 8. maddesinde de, eğitsel değerlendirme ve tanılamamanın ilkeleri yer almaktadır. Bu ilkeler arasında: “erken süreçte yapılır”, “bireyin yetersizliğine göre birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak yapılır”, “bireyin eğitsel ihtiyaçları ve gelişimi dikkate alınarak gerektiğinde tekrarlanır” ilkeleri özellikle dikkat çekicidir. Bu araştırmada rehber öğretmenin belirttiği gibi, özel gereksinimli öğrenci akademik becerilerde beklenen düzeyde bir

ilerleme göstermediği için RAM'a gönderilmiş ve oradan gelen sonuç raporuna göre de öğrenci sınıf tekrarı yapmıştır. Merkezden verilen bu raporun yukarıda belirtilen eğitsel değerlendirme ve tanılama ilkelere uygun olarak hazırlanmadığı ve sonraki yıllarda öğrencinin izlenmediği gibi sorunların olduğu düşünülmektedir.

Zihinsel yetersizlik durumu pek çok etmenin ya da özelliğin bir araya gelmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bunlar doğum öncesi, doğum anı, doğum sonrası olaylar, kalıtım, çevre ve kişilik özellikleridir. Bu araştırmada özel gereksinimli öğrencinin RAM tarafından “ağır öğrenen” olarak tanılanmasında çevrenin önemli rol oynadığı varsayılmaktadır. Örneğin, araştırmanın planlanması sürecinde Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği'ni (WISC-R) uygulayan uzman, öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir aileden geldiği ve uyaran zenginliği olmadığı için performans testlerinden düşük puan aldığını belirtmiştir. Ek olarak da, öğrenciye etkili ve olumlu bir öğretim yaşantısı sağlanırsa normal gelişim gösteren akranlarının düzeyine ulaşabileceğini ifade etmiştir. Rehber öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin Diyarbakır'dan gelen, beş ağabeyden oluşan ve Türkçe'ye çok fazla hâkim olmayan bir ailenin çocuğu olduğunu, ailenin beklenti düzeyinin, kendisinin ve diğer öğretmenlerin o öğrenciden beklediklerinden daha az olduğunu belirtmiştir. Babanın istediği tek şeyin, “Musa okuma-yazmayı öğrensin. Para üstü alıp-vermeyi öğrensin yeter.” şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Baba ve sonrasında anne ile yapılan görüşmelerde de, benzer ifadeler kullanmışlar ve çocuklarını öğretmene teslim ettiklerini belirtmişlerdir. Ailelerin ve öğretmenlerin birbirlerinden farklı beklenti içinde olmaları iletişimi engelleyen faktördür. Bu problemin çözülememesi ve bu şekilde sürdürülmesi, okul-aile işbirliğini ve öğrencinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Sucuoğlu, 2006). Rehber öğretmen özel gereksinimli öğrencinin bazı sosyal becerilerde eksikleri olabileceğini ancak bunun ailesinden kaynaklandığını, aile ortamında uygun bir model görmediğini belirtmiştir. Sargent (1991), sosyal yeterliği girdi, süreç ve çıktı süreçlerinden oluşan bir sistemle açıklamıştır. Dolayısıyla bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerlerinden ve bu kültürün gelenekleri, kişisel ilişki kuralları, sorumlulukları, aile bireylerinin rolleri, din, ırk gibi standartlarından oluşan belirleyicilerin sistemin girdisini oluşturduğunu ve bu belirleyicilerin de istenen olumlu sonuçlara zemin hazırladığını belirtmiştir. Farklı ırk ya da kültürden gelen öğrencilerin okulda başarısız olmalarını etkileyen birkaç faktör; geldikleri kültürde olumlu model yoksunluğu

yaşamaları, öğretimde kullanılan materyallerle daha önceden bir deneyime sahip olmamaları, okulun yapılan eğitim-öğretimi izleme gibi düzenlemelerinde onlarla ve aileleri ile ya hiç ya da uygun iletişim kurulmamasıdır. Bu öğrencilerin değerlendirilmesi ve eğitim programlarına yerleştirilmesi kimi zaman öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olmayabilir (Friend ve Bursuck, 2006).

Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen özel gereksinimli öğrencinin ailesinden gerekli destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. McConaughy, Kay ve Fitzgerald'ın (1998) okul-aile işbirliğine dayalı olarak uygulanan sosyal beceri öğretiminde ailelerin de katkısıyla gerçekleştirilen eylem planlarının öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca McGlynn ve Rutherford (2001), sosyal beceri öğretiminin ev ve okul gibi doğal ortamlarda gerçekleştirilmesinin hedeflenen öğretimde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Oysa belirtildiği gibi bu araştırmadaki özel gereksinimli öğrencinin ailesi çocuklarına ve öğretmene gereken desteği vermemektedir. Görüşmelerden elde edilen bu bulgular, ailenin bu tutumunun öğrencinin sosyal olarak gelişmesini olumsuz yönde etkileyebildiğini göstermektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul görmelerinde normal gelişim gösteren akranların dışında öğretmenlerin tutumları da önemli bir etmendir. Rehber öğretmen, sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye karşı tutumunun sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye karşı tutumlarını belirlediğini ve çocuğun ağır öğrenen olduğunda ve bu çocuğun ek olarak özel gereksinimli öğrenci olması durumunda ise akranları tarafından dışlamanın daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Bu bulguyu, Batu ve Kırcaali-İftar'ın (2005) sınıf öğretmenin kaynaştırmayı kabul eder bir tutum içinde olmasının, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini yüksek oranda etkilediğini belirten açıklamaları desteklemektedir. Ek olarak, ailelerden destek görüldüğünde öğretmenlerin özürle çocuğu kabul ettiklerini, ailelerden ilgi ve okulda yapılanları pekiştirme gibi destek görülmediğinde ise, öğretmenlerin çocukla hiç ilgilenmediklerini ve çocuğun o sınıfta "örselendiğini", bu durumda o çocuğun sınıf öğretmenin hatta okulunun değiştirilmesi yönünde kararlar alabildiğini de ifade etmiştir. Oysa rehber öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ile birinci sınıfı tekrarladığını, öğretmenin yaklaşımının daha yumuşak ve

öğretim tekniklerinin daha “hümanistçe” olduğunu belirtmiştir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya istekli olmaları ve özel gereksinimli öğrencileri kabul etmeleri yapılacak uygulamalarda başarıyı getirmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumları, kendilerine verilen destek hizmetlerin yetersizliğinden, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini belirleme, uygun program hazırlama ve uygulama konularındaki yetersizliklerinden, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklanmaktadır (Bursuck, 1989; Cook ve Semmel, 1999; Diken, 1998; Pavri ve Luftig, 2000; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Scranton ve Ryckman, 1979; Uysal, 1995; Vuran ve Çolak, 2006). Araştırmanın yürütüldüğü sınıfın öğretmeni de gerekli destek hizmetler sağlandığında özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı okullarda eğitilebileceklerini ancak, özel eğitim konusunda ve kaynaştırma çalışmalarında okullardaki öğretmenlerin çok sorun yaşadıklarını ve kendisinin de özel eğitim konusunda yeterince bilgisi olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmanın öncesinde yapılan ve sınıf öğretmenin de katıldığı Vuran ve Çolak’ın (2006) ilköğretim öğretmenlerinden görüş aldıkları araştırmada da öğretmen aynı görüşü ifade etmiştir. Okulun rehber öğretmeni de, sınıf öğretmenin bu konudaki görüşüne paralel olarak özel eğitim hakkında kendisinin yeterince bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Vuran ve Çolak’ın (2006) ilköğretim öğretmenlerinden, yine Varlıer ve Vuran’ın (2006) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden görüş aldıkları araştırmalarda eğitimin hangi kademesinde olursa olsun öğretmenlerin çoğunlukla özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri yetersizliğine sahip oldukları ve bu yetersizliğin giderilmesi konusunda da öğretmenlere destek hizmetlerin verilmediği, öğretmenlerin bu hizmetleri istediği ortaya çıkmıştır.

Genel eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlere sağlanması gereken destek hizmetlerin yasal olarak bir ekip tarafından verilmesi gerekliliği belirtilmiş olmasına rağmen, araştırmalar genellikle kaynaştırmada öğretmenlerin yalnız kaldıklarını ve bu uygulamaların kendi çabaları ile sınırlı kaldığını ortaya çıkarmaktadır. Oysa kaynaştırma sınıf öğretmenin tek başına başa çıkabileceği ya da başarılı olabileceği bir uygulama değildir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrenci ile herhangi bir problem yaşadığında rehber öğretmen ile işbirliği yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenin bu yöndeki ifadesi, Lamar-Dukes ve Dukes'in (2005) ve Voltz, Brazil ve Ford'un (2001) öğretmenlerin okuldaki diğer uzmanlarla karşılıklı olarak bilgi ya da fikir alışverişinde bulunmakla birlikte ortak etkinliklerde rol ve sorumluluk almanın önemli olduğunu belirten açıklamalarına paralellik göstermektedir. Ek olarak sınıf öğretmenin, özel gereksinimli öğrencinin sosyal yeterliklerini geliştirici ve iyileştirici çalışmalarda karşılıklı olarak araştırmacı ile birlikte çalışabileceğini ifade etmesi de öğretmenin işbirliğinin gönüllülük, rollerde eşitlik, mesleki bilgiye güven ve saygı, ortak problem ve hedefleri paylaşma ve sorumluluk alma gibi ilkelere sahip olduğunu göstermektedir (Bradley ve Switlick, 1997; Diken, Baskıda). Genel eğitim ortamlarında işbirliği ile sunulan destek hizmet modelleri, öğrencilere ve sınıf öğretmenine doğrudan ya da dolaylı olarak verilen danışmanlık ve sınıf içi destek hizmetleridir. Bu modellerin uygulanması ile öğretmenler, sınıf içi ya da sınıf dışında yapılan düzenleme ve öğretim sonucunda kaynaştırmada önemli olan bilgi ve becerilerde yeterlik kazanabilmektedirler. Son yıllarda öğretmen tarafından uygulanan sosyal beceri öğretim programlarının, çocukların sosyal davranışlarında olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalarda öğretmene verilecek yardımın ya da gereksinime dayalı desteğin, sosyal beceri öğretim programına başlamadan önce ve sunulan hizmet-içi eğitimden sonra da verilebileceği belirtilmektedir. Bu tür yardım ve destekli uygulamalarda, sınıf öğretmeni ve okul psikologu ya da araştırmacılarla doğrudan ve karşılıklı etkileşimlerin uygulanan sosyal beceri öğretiminin etkililiğini arttırdığı ve uygulamanın transferini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Choi ve Heckenlaible-Gotto, 1998). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenin sosyal yeterliği, “öğrencilerde yoğun davranış problemlerinin olmaması” olarak gördüğü ve sosyal yeterlik, sosyal becerilerin öğretimi konusunda eksik bilgilere sahip olduğu belirlenmiş ve bu nedenle hazırlanacak sosyal beceri öğretim programının öğretmene yönelik olmasına ve el kitabı olarak düzenlenmesine karar verilmiştir. Öğretmenin sosyal yeterlik, sosyal beceriler ve bu becerilerin öğretimi konusundaki gerek kuramsal bilgi gerekse uygulama yetersizliği dikkate alınarak sınıfa ve öğretmene dolaylı işbirlikli hizmet modelleri uygulanmıştır. Bu karar, Bradley ve Switlick'in (1997) hangi modelin daha etkili bir şekilde uygulanabileceği kararının, öğrencilerin gereksinimlerine ve bu gereksinimlerin yoğunluğuna, uzmanların nicelik ve niteliğine, çalışılması gereken becerilerin özelliğine ve okul ya da sınıf programına, zamana göre belirlenmesinin önemli olduğunu

vurgulayan savunuları dikkate alınarak verilmiştir. Sınıf öğretmenin öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda sosyal becerilerin öğretimine yönelik herhangi bir özel öğretim yöntemi uygulamadığını ve sosyal becerileri diğer konulardan ayrı olarak düşünmediği için aynı yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmesi de alınan kararda etkili olmuştur. Rehber öğretmenin, sosyal yeterliklerin belirlenmesi ya da geliştirilmesi için herhangi bir test yapmadığını, genellikle öğretmenler kurulunda bu konuların konuşulduğunu, okullar arasında akademik bir yarış olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin okulda kaldıkları zamanlarını daha çok akademik çalışmalar için kullandıklarını belirtmesi de alınan kararın uygun olduğunu destekleyici özelliktedir.

Araştırma sürecinde, sınıfta ve teneffüslerde tutulan saha notları ve videoteyp kayıtları, gözlemler ve sınıf öğretmenin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin bazı sosyal becerilerde yetersizlikler gösterdiği ve bu becerilerin geliştirilmesine gereksinim duydukları belirlenmiştir. Öğrencilerin belirlenen beceri gereksinimleri doğrultusunda işbirlikli hizmet modeline dayalı bir sosyal beceri öğretim programı hazırlanmıştır.

4.1.2. İyileştirme Çalışmaları/ Sosyal Beceri Öğretim Programının Uygulanması

Bu bölümde, sosyal beceri öğretim programının içeriğinde bulunan ders planlarının belirlenen gereksinimler ve ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik hazırlanan eylem planlarının uygulanmasında sınıf öğretmeni, araştırmacı, öğrenciler ve öğrenci aileleri açısından olumlu yönler ile birlikte kimi zamanlarda yaşanan sorunlara yönelik bulgular tartışılmaktadır.

Günümüzde normal eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkı nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin buldukları ortamda kabul görmeleri ve sosyal bir varlık olmanın getirdiği sosyal etkileşimi gerçekleştirebilmeleri ancak, kendilerinden beklenen sosyal becerileri gereken yerde ve zamanda gerçekleştirebilmeleriyle mümkün olabilecektir (Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Ancak öğrenciler toplum içinde kabul edilebilir biçimde davranmayı kimi zaman kendiliklerinden öğrenemeyebilirler, öğrenciler bu davranışları öğrenme gereksinimi içinde olabilirler (Huang ve Cuvo, 1997). Bu nedenle, öğretmenler programlarında sınıf içinde sosyal becerilerin öğretimine ve sosyal yeterliğin geliştirilmesine yer

vermelidirler (Mendler, 1992). Meier, DiPerna ve Oster (2006) ilköğretim öğretmenlerinin sosyal becerilerin önemi hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya altı ilköğretim okulunda çalışan toplam 50 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmalarında Sosyal Becerileri Dereceleme Ölçeği'ni kullanmışlardır. Çalışma sonunda, öğretmenler işbirliği ve kendini kontrol etme becerilerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada Lane, Givner ve Pierson (2004), öğretmenlerin çoğu sınıflarında başarı sağlamak için yönergeleri izleme, öğretime dikkatini verme, akranlarına ve yetişkinlere karşı kızgınlık duygusuyla başa çıkma, farklılıkları olan kişileri kabul etme, olumsuz durumlarla başa çıkma ve boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma becerilerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kamps ve Ellis'in (1995) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin sosyal becerileri özel gereksinimli öğrenciler için önemli gördüklerine ilişkin bulguları da, öğretmenlerin programlarında sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin olması gerekliliğini desteklemektedir. Sınıf içinde gerçekleştirilen çoğu etkinlik öğrencilerin özellikle de özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemekte ve sosyal becerilerin öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Mendler, 1992). Sosyal becerilerin kullanımını arttırmak için işlevsel olan sosyal becerilerin öğretimi amaçlanmalıdır (Montague ve Bergeron, 1997). Bu görüşler dikkate alınarak, çalışılan hedef becerilerde sosyal becerilerin özelliğinden ve araştırmada uygulanmak üzere birkaç sosyal beceri öğretim yönteminin bir arada uygulanmasına yönelik hazırlanan sosyal beceri öğretim programının gereği olarak, öğretimde kullanılan teknikler birbirinden tam olarak ayrılamadığı için gerçekleştirilen etkinlikler de birbiriyle iç içe olacak şekilde uygulanmıştır. Örneğin, bilişsel yaklaşım kapsamındaki sosyal öykülerin sınıf içinde tartışılması sonucunda aynı derste davranışçı yaklaşımın bir tekniği olan rol oynama tekniği de kullanılmıştır.

Genel eğitim sınıflarında öğrencilere sosyal becerileri doğal ortamlarda tekrar etmeleri ve sosyal yeterliği geliştirebilmeleri için fırsat yaratılabilmeli ve sosyal beceri öğretimi öğretmenlerin eğitim-öğretim programlarının bir parçası olmalıdır. Sosyal beceri öğretimi için ayrı ortamlar desenlemeye gerek duyulmaz, diğer derslerin içinde bu becerilerin öğretimi yerleştirilebilir. Bu düşünceyle sınıf öğretmenine hazırlanan programdaki etkinliklerin II. yarıyıl öğretim dönemindeki ünitelerle ve rehberlik hizmet planındaki konularla bağlantılı olarak düzenleneceği, kendisinin uygulaması gereken

eğitim-öğretim programını engellemek istenmediği açıklanmıştır. Sınıf öğretmeni, rehberlik hizmet planındaki çalışmaların yeterince uygulanamadığını, bu çalışmaların bunlar için çok iyi bir fırsat olabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, hazırlanan sosyal beceri öğretim programı kapsamında ders planları hazırlanmış ve planların uygulanması akışında eklemelere ya da uyarlamalara gereksinim duyulmuştur. Bu ortaya çıkan yeni gereksinimlere cevap vermeye çalışan uygulamalarla kendiliğinden oluşan süreçler eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmayı güçlendirmiştir.

Sosyal becerilerin farklı ortamlara transfer edilmesi ya da genellenebilmesi önemli bir konudur. Ayrıştırılmış ortamlardaki davranışlara odaklanan programlar, çocuğun sosyal çevresi ve normal sınıf ortamına ya çok az ya da hiç yansımayaabilir. Bu durumda öğrenilecek olan sosyal becerilerin transferi ve genellenmesi problem olabilmektedir. Transfer etme ve genelleme problemlerini azaltmanın bir yolu, özel gereksinimli öğrencinin akran grubu ile birlikte yer alabileceği normal eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek bir sosyal beceri öğretimine bağlıdır (Friend ve Bursuck, 2006). Bu açıklamalar doğrultusunda, bu araştırmada öncelikle yedi öğrenciye odaklanarak değerlendirmeler yapılmış ve değerlendirme sonuçları dikkate alınarak planlanan uygulamalar tüm sınıfla birlikte gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sosyal beceri öğretim programında, becerileri transfer etmeyi ve genelleyebilmeyi sağlamak için sınıf öğretmenine öğrencilerde görölen becerilerin günlük ve zamana dayalı pekiştirilmesi konusunda yardım edilebilir (Choi ve Heckenlaible-Gotto, 1998). Pekiştiren listesi oluşturarak ve bunu uygun olmayan davranış gösteren çocuklarda kullanarak uygulamanın etkili olması sağlanabilir (Cotton, 1990). Bu açıklamalar dikkate alınarak uygulamaya geçmeden önce sınıf öğretmenine öğrencileri için “Pekiştiren Belirleme Listesi” hazırlanmış ve uygulama sürecinde kullanılmıştır.

Sınıf öğretmeni görüşmelerde sınıf kontrolü konusunda sıkıntılar yaşadığını, Müzik, Bireysel ve Toplu Etkinlikler, Resim-İş gibi derslerini etkili ve verimli kullanamadığını ve bu derslere ilişkin kendisinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Vuran ve Çolak (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda da katılımcı olan ilköğretim öğretmenleri benzer görüşler ifade etmişlerdir. Gerek görüşler gerekse yapılan gözlemler dikkate alınarak araştırmada uygulanmak üzere hazırlanan sosyal beceri öğretiminin

gerçekleştirilebilmesi için bu derslerde uygun ortam yaratılabileceği düşünülmüştür. Hazırlanan programın uygulanabilmesi için uygun bir ortamın yaratılması gerekliliği düşüncesiyle sınıfta olumlu atmosfer geliştirmeye yönelik sınıf kurallarının oluşturulması, bunların sınıf içinde sergilenmesi ve kuralları içeren etkinliklerin düzenlenmesi, sınıf öğretmenin belirlenen kuralları kaydetmesi gibi çalışmalar gerçekleştirilerek bazı ders rutinlerinin ve örüntülerinin oluşturulması hedeflenmiştir. Sınıflarda görülen disiplin problemleri, öğretim zamanının çok önemli bir bölümünün kaybedilmesine neden olabilmektedir (Cotton, 1990). Bu görüşü destekleyen Donaldson (2001) da, öğrenciler okul ve sınıf kurallarını öğreninceye kadar öğretime başlamanın uygun olmadığını belirtmiştir.

Uygulama sürecinde videotıyp kayıtlarından sosyal beceri öğretimi programında odaklanılmayan akademik başarısı yüksek öğrencilerin, sosyal becerilerde yetersizliği olan odak öğrencilerin öğrendikleri ve/veya repertuarlarında var olan sosyal becerileri sergilemelerine ya da geliştirmelerine engel oldukları belirlenmiştir. Odaklanılan öğrencilerin hedeflenen bazı becerilerde Gresham, Sugai ve Horner'ın (2001) belirttikleri performans yetersizlikleri olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle, programda hedeflenen sosyal becerilerin ortaya çıkmasını engelleyen öğrencilerin davranışlarına ve bunu ortaya çıkaran durumlara yönelik sosyal öyküler yazılmış ve bu öyküler tartışma, rol oynama gibi yöntemlerle birlikte uygulanmıştır. Öğretimde, öykünün başında nasıl bir problem olduğu ve bu problemin çözümü için nasıl davranıldığı ve davranışların olumlu sonuçlarının öğrenciler ile birebir tartışılması önemlidir (Cartledge ve Milburn, 1986; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000). Uygulama süreci boyunca ve sonrasında sınıf öğretmeni akademik başarısı yüksek ancak sosyal becerilerin ortaya çıkmasını engelleyen öğrencilerin de olumlu yönde gelişmeler gösterdiklerini ifade etmiştir. Görüşlerin dışında yapılan gözlemlerde, videotıyp kayıtlarında baskı kuran akranların etkinliği yaparken önceki çalışmalardaki gibi diğer grup arkadaşlarını engellemedikleri, küme olarak verilen bir etkinlikte seçilen arkadaşının görevini yapmasında ona fırsat verdiği ve saygı gösterdiği gözlenmiştir. Bu olumlu gelişmelerde ders planlarında kullanılan sosyal öykülerin katkısı olduğu düşünülmektedir. Sosyal öykülerin de etkisi ile yapılan uygulamalar sonucunda sınıf ortamında olumlu atmosfer oluştuğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni bu konuda, katıldığı seminerlerde, öğrencilerin o hikâyeleri unutmadıklarını, haftalar sonrası bile aynı olayı hatırlayabildiklerini ve hatta

bu öykülerin canlandırması da yapıldığında konuyu çok daha çabuk kavradıklarını ve olumsuz davranan arkadaşlarına öykülerde geçen olayları örnek olarak verdiklerini ifade etmiştir. Sosyal öykülerin sadece öğrenciler açısından değil kendi mesleği açısından da çok güzel bir “tecrübe” olduğunu ve ileriki yıllarda yapacağı çalışmalar için yapılan etkinliklerin “çok iyi ipucu” olduğunu vurgulamıştır. McArthur’un (2002) öykülerin öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine yönelik hazırlandığında hedeflenen öğretimin etkili olduğuna ilişkin açıklaması, yukarıda belirtilen sınıf öğretmenin görüşlerini ve uygulamaların olumlu sonuçlarını desteklemektedir. Yine sınıftaki tüm öğrencilerde ortaya çıkan gözle görülebilir olumlu sonuçlar, Vuran ve Başal (2005) tarafından kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarına karşı hoşgörülü, anlayışlı ve işbirliğine dayalı tutumlar geliştirmelerini ve bu yolla özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabulünü artırmayı hedefleyen öykü kitaplarının alanda etkili olabileceği düşüncelerini de kuvvetlendirmektedir.

Videoteyp kayıtlarının sözel ve sözel olmayan davranışlar hakkında geribildirim için uygun ve kullanışlı olması nedeniyle araştırmacı, sosyal beceri öğretim programına yönelik planlanan öğretim tekniklerinin birlikte kullanıldığı ve dersler sırasında gözlenen hedef becerilerin hem öğrencilere geri bildirim hem de ders materyali olması amacıyla görsel materyaller geliştirmiştir. Bu çalışmaların dışında araştırmacı, video kaydı yapılan her ders sonrasında kayıtları, sınıf öğretmeni ile birlikte gerçekleştirdiği yansıtma ve planlama toplantılarında sınıf öğretmenin kendisine izletmiş, yapılan ya da yapılması gereken konular üzerinde konuşmuş ve tartışılmıştır. Böylece hem araştırmacıya hem de sınıf öğretmenine kendilerini olumlu yönde yetiştirmeleri ve hatalarını düzeltmeleri yönünde katkısı olmuştur. Yapılan bu uygulamalar Penn-Edwards’ın (2004) videoteyp kayıtlarının “katılımcının izlenmesi”, “katılımcı tepkisi sürecinde izleme” sınıflandırmalarının uygulamadaki önemi ve katılımcıların kendilerini olumlu yönde geliştirmelerini sağladığı yönündeki görüşü ile desteklenmektedir. Bunun yanısıra öğrencilere yönelik yapılan video aracılı uygulamaların hedeflenen sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu, Bernard-Ripoll’un (2007) ve Nikopoulos ve Keenan’ın (2003) video ve video aracılığıyla sosyal öykülerin planlandığı ve uygulandığı sosyal beceri öğretiminde hedeflenen sosyal becerilerin kazandırıldığı araştırmalarda görülmüştür.

Uygulama süreci boyunca hedeflenen becerilerin öğretimine yönelik ders planları işbirlikli öğrenme ve akran aracılı öğretim yöntemlerine dayalı olarak da planlanmış ve uygulanmıştır. Bu uygulamalarda öğrencilerin küme olarak arkadaşlarıyla birlikte karar alarak birlikte çalışmaktan, ortaya bir ürün çıkarmaktan, yaptıkları ürüne sahip çıkmaktan mutlu oldukları gözlenmiştir. Uygulamalar sırasında öğrencilerin birbirlerini dinledikleri, oyun kurallarına daha dikkat ettikleri ve öğretmene birbirlerini şikayet etmedikleri yönünde iyileşmeler olduğu görülmüştür. Bu bulguları destekleyen Heyne (1993) araştırmasında, ilköğretim düzeyindeki normal ve gelişimsel yetersizlik gösteren öğrenciler arasındaki arkadaşlık gelişimini, arkadaşlık stratejileri, yapısı ve engellerini incelemiştir. İki yıl süre ile kaynaştırma ortamında okul-ev-yakın çevredeki etkinliklere katılan beş gelişimsel yetersizlik gösteren öğrenci ve 19 normal gelişim gösteren akran ile çalışmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; normal ve gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerin birbirlerini “en iyi arkadaşlar” olarak tanımladıkları görülmektedir. Arkadaşlığın gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilere yararları olarak; oyun öğrenme, özgüven geliştirme, arkadaşlık becerileri, iletişim becerileri ve sosyal becerileri edindikleri belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilere yararları ise; farklılıkları fark etme ve kabul etme, özgüven geliştirme, yeni oyun becerileri öğrenme, nasıl arkadaş olunur? gibi becerileri edinmelerini sağlaması olarak belirtilmiştir.

Bu çalışmada hedeflenen sosyal becerilere yönelik yapılan bu uygulamaların sonunda, sınıf öğretmeninin görüşleri ve videoteyp kayıtlarına göre, öğrencilerin davranışlarında ve sosyal becerilerinde olumlu değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Rutherford, Mathur ve Quinn’in (1998) doğrudan öğretim ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini bir arada kullandıkları, sosyal beceri öğretiminin hedeflenen sosyal iletişim becerilerinde etkili olduğunu belirleyen araştırma ile birlikte, Kamps ve Ellis’in (1995) kaynaştırma uygulaması olan bir okulda fırsat öğretimi, doğrudan öğretim, akran aracılı öğretim, yapılandırılmış oyun ve pekiştirme yöntemlerini içeren ve iki yıl süren bir sosyal beceri öğretim programının sonunda arkadaşlık ilişkilerini artırdığını ortaya koyan araştırmalar, bu çalışmada uygulanan sosyal beceri öğretim yöntemlerinin odaklanılan öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini desteklemektedirler. Avcıoğlu’nun (2001) yaptığı tek-denekli çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri öğretiminin işitme engelli öğrencilerin ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupta bir işi yürütme becerilerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışması

da bu araştırmada kullanılan yöntemi örnekleyen bir araştırmadır. Bununla birlikte tüm bu uygulamaların ve gelişmelerin sınıfta olumlu bir iklim oluşmasına da hizmet ettiği düşünölmektedir.

Dolaylı işbirlikli hizmet modelleri aracılığıyla uygulanan sosyal beceri öğretiminde sınıf öğretmeni, ders içeriklerinin belirlenmesinde, ders araç-gereçlerinin hazırlanmasında ya da gerekli olan teknik donanımların düzenlenmesinde ve öğretim uyarlamalarında oldukça çaba göstermiş ve yapılan yansıtma ve planlama toplantılarında ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Öğretmenin bu çabalarına ek olarak, yansıtma ve birlikte planlama toplantılarına belirlenen zamanlarda katılması, araştırmanın yürütölmesi için önem taşıyan bu toplantılara araştırmacı kadar önem vermesi araştırmacıyı oldukça rahatlatmış ve araştırmanın başarılı bir şekilde yürütölmelerini sağlamıştır. Öğretmenle yapılan bu toplantıların ortalama süresi yaklaşık 28 dakikadır. İşbirlikli hizmet modelleri ile yürütölen araştırmalarda, uygulamaların başarısı için yansıtma ve planlama toplantılarının önemli olduğu ve bu toplantılara haftada en az 30 dakika zaman ayrılması gerektiği vurgulanmaktadır (Dieker, 2001; Welch, 2000). Bu araştırmada, toplantılara ilişkin gösterilen bu hassasiyeti alanyazındaki çalışmalar desteklemektedir. Öğretmenin bu davranışları, hedeflenen sosyal becerilerin önemini ve bu becerilerin öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin ilkelerini ve öğretimde yapılması gereken uyarlamaların neler olabileceğini zamanla öğrendiğini göstermektedir. Öğretmenin bu çabalarının sonucunda hem kendindeki hem de öğrencilerdeki gelişmeleri gördükçe motivasyon kazandığı düşünölmektedir. Uygulama süreci boyunca çalışmaya istekli ve gönüllü olması, araştırmacıya her konuda yardımcı olması ve kendisine verilen rol ve sorumlulukları uygun bir şekilde yerine getirmesi Lamar-Dukes ve Dukes'in (2005) belirttikleri kaynaştırmada başarı için genel eğitim öğretmeninin işbirliği içinde rol ve sorumluluklarını yerine getirmesinin önemli olduğunu vurgulayan ifadeleriyle örtüşmektedir.

Uygulama sürecinde öğretmende görölen isteklilik, aktiflik öğrencilerde de gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğu planlanan derslere istekli olarak katılmışlardır. Etkinliğe katılma, uygun zamanda ve yerinde konuşma, dinleme gibi sosyal becerileri gözle görölebilir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Bunun nedeni olarak, ayrıntılı plan

hazırlanması, ders içeriklerinin ve araç-gereçlerinin öğrencilerin ilgileri ve özellikleri dikkate alınarak hazırlanması ve öğretmendeki olumlu enerjinin öğrencileri de etkilemesi olabileceği düşünülmektedir.

Ders planlarının hazırlanması, araç-gereçlerin öğrencilerin özelliklerine ve ilgilerine yönelik seçilmesi dışında sınıfın fiziksel ortamı da sınıfta olumlu bir iklim yaratılmasında önemli bir etmen olmuştur. Ders planlarının uygulanmasında hedeflenen becerinin özelliğine ve araç-gereçlerin kullanım amaçlarına göre sınıf ortamında düzenlemeler yapılmıştır. Grupla birlikte etkinliğe katılma ya da sosyal öykülerin canlandırılması çalışmalarında sınıftaki öğrenci sıraları kümeler şeklinde düzenlenmiştir. Sıraların bu şekilde düzenlenmesinin öğrenciler arasındaki etkileşimin etkili olmasını ve hedeflenen sosyal becerilerinin daha etkili ve kolay çalışılmasını sağladığı düşünülmektedir. Sınıfta yapılan hem fiziksel hem de sosyal düzenlemeler sonucunda da sınıfta istenen olumlu bir iklim oluşmuştur. Uygulama sürecinde sınıfta görülen bu olumlu gelişmeyi, alanyazındaki sınıfın fiziksel özelliklerinin eğitim ve öğrenmeye uygun olmasının olumlu sınıf iklimini yaratacağına ilişkin görüşler desteklemektedir (Carpenter ve McKee-Higgins, 1996; Ghaith, 2003, Howes, 2000; Kargin, 2006; Sprott, 2004; Voltz, Brazil ve Ford, 2001).

Yaşanan olumlu olayların dışında uygulama sürecinde bazen sorunlar da yaşanmıştır. Örneğin, uygulama sırasında sınıfa bir başka öğretmenin girmesi, 23 Nisan töreni için yapılan provaların sıklığı, dönem sonu yaklaşması nedeniyle öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmaları gibi olumsuz durumlar yaşanmıştır. Araştırmacı bu sorunlara çözüm olarak, provalar nedeniyle yapılamayan derslerin telafisini bir sonraki hafta ya da daha sık giderek ya da öğretmenin izin verdiği akademik dersleri kullanmıştır. Bazı günlerde araştırmacı hedeflenen sosyal becerilerin öğretimine yönelik etkinlik planlama, araç-gereç desenleme ya da öğretmene verilmesi gereken öneriyi bulma konularında da sorunlar yaşamıştır. Zaman zaman karşılaşılan bu sorunların çözümü için hemen tez danışmanları ile iletişim kurulmuş ve önerileri alınmıştır. Kimi zaman kurulan bu iletişim ya da tartışma ya tek bir danışmanla ya da her iki danışmanla birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıların dışında her altı ayda bir yapılan tez izleme komitesinde de yaşanan olaylar ya da sorunlar paylaşılmış ve her bir jüri üyesinden ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerileri alınmıştır. Yapılan bu toplantılar

araştırmacıya ve araştırmanın yürütülmesine çok önemli katkı sağlamıştır. Danışmanlarla birlikte yapılan geçerlik toplantıları ile araştırmada sistematiklik ve geçerlik sağlanmıştır. Bu toplantılar aynı zamanda araştırmacının araştırmacı ruhunu da perçinlemiştir.

Araştırmacı her geçen gün genel eğitim öğretmenlerinde olması gereken, ortaya çıkan öğrencilerin sorunlarını sınıfla birlikte çözmeye, ders sırasında duruma göre strateji değiştirme gibi deneyimleri kazandığını da hissetmiştir. Araştırmacının bu rahatlığında, uygulama süreci öncesinde 21.02.2005 tarihindeki geçerlik toplantısında alınan karar doğrultusunda ve sınıf öğretmenin de izniyle pilot uygulama olarak dört dersi (03.03.2005; 04.03.2005 ve 07.03.2005 Türkçe ve Hayat Bilgisi) araştırmacının planlanmasının ve tek başına bu dersleri uygulamasının da olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

4.1.3. İyileştirme Çalışmalarının/Sosyal Beceri Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Bu bölümde işbirlikli hizmet modellerine dayalı olarak uygulanan sosyal beceri öğretiminin, öğrencilerin sosyal konumları, akademik ve sosyal becerilerinin gelişmesine, sınıf iklimine yönelik bulgularla birlikte sınıf öğretmenin, öğrencilerin ve ailelerin görüşlerine ilişkin bulgular tartışılmaktadır.

Sosyal beceri öğretim programının sonunda uygulanan akran tercihi ölçeğinin sonucuna göre, özel gereksinimli öğrenci ve odak öğrencilerden üçünün, ölçeğin olumsuz sorusunda akranlar tarafından daha az aday gösterildikleri ya da hiç aday gösterilmedikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, hedef öğrencilerin reddedilmelerinde azalma olduğunu göstermektedir. Bu da gelecekte odak öğrencilerin sosyal yeterlikleri daha da geliştirildiğinde sosyal kabullerinin artabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, özel gereksinimli öğrencinin ve diğer odak öğrencilerin akranları ile oyun oynama ve arkadaşlık becerilerinde bir ilerleme olduğuna da işaret olabileceği düşünülmektedir.

Uygulama sırasında ve sonrasında öğrencilerin sosyal becerilerinde olduğu kadar akademik becerilerinde de ilerlemeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni, uygulama aşamasında gerçekleştirilen çalışmaların akademik becerileri de geliştirdiğini

belirtmiştir. Rehber öğretmen, odak öğrencilerinden biri ile okuma-yazma becerisi çalıştığını ve bu öğrencide görülen gelişmelerin tek başına gerçekleştirdiği bir iş olmadığını, sınıf içindeki sosyal becerilerle ilgili çalışmalarla birlikte ortak bir çalışma ürünü olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak, okuma-yazma becerilerinin gelişmesinin çocukların sosyal ilişkilerini ve kendilerine olan güvenlerini artırmakla birlikte akademik başarının sosyal becerileri de olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu bulguyu Meier, DiPerna ve Oster'in (2006) sosyal becerilerin akademik başarıya dolaylı olarak katkısı olduğuna ilişkin görüşleri desteklemektedir. Bu bulgu, öğretmen ya da diğer uzmanlarla gerçekleştirilen işbirlikli hizmet modellerinin uygulandığı çalışmaların, öğrencilere hem akademik alanda hem de sosyal alanda olumlu katkısı olduğunu göstermektedir. Gürgür'ün (2005) kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkaran araştırması bu bulguları destekleyici özelliktedir. Eğitimciler genellikle sosyal beceri öğretimini farklı bir alan olarak düşünmekte ve akademik beceri öğretiminden ayrı tutmaktadırlar. Oysa bu düşünce sosyal becerilerin farklı ortamlara genellenmesini engelleyebilmektedir. Akademik beceri ve sosyal beceri öğretimleri okulların eğitim-öğretim programlarında birlikte planlanmalı ve sürdürülmelidir. Akademik becerilerin önkoşulu olan dinleme, konuşma, yazma, toplumsal beceriler ve hayat bilgisinde yer alan beceriler sosyal becerileri de kapsamaktadır. Her iki beceri alanının eğitim-öğretim programlarında bir arada verilmesi, hedeflenen sosyal beceri öğretiminin gün boyu sürmesini ve öğrencilerin her iki alanda birden gelişme göstermelerini sağlayabilir (Korinek ve Pollaway, 1993). Korinek ve Popp (1997) işbirliği ile kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilere akademik ve sosyal becerilerin öğretimine yer verilmesine dayalı çalışmışlardır. Genel ve özel eğitim öğretmenleri; (1) akademik ya da sosyal beceri hedeflemeyi, (2) akademik ve sosyal becerileri eşlemeyi ve (3) sosyal becerileri genel eğitim programına yerleştirmeyi içeren üç adımdan oluşan bir öğretimle öğrencilere hem akademik ve hem sosyal becerileri bir arada kazandırmışlardır.

Sınıf öğretmeni işbirlikli hizmet modellerine dayalı sosyal beceri öğretim programının öğrencilere olduğu kadar kendisine de olumlu yönde katkısı olduğunu vurgulamıştır. Sınıf öğretmeni kendisiyle yapılan görüşmelerde, araştırmacı ile birlikte yaptıkları çalışmaları gördükten sonra bu çalışmayı kabul etmekle "isabetli" bir karar vermiş

olduğunu ve uygulamanın kendisine sınıf kontrolünü sağlama, Müzik, Resim-İş gibi derslerde etkinlik düzenleme ve bu derslerin içeriklerinin “tam” doldurulması, sosyal beceri öğretiminin istenirse her derste hedefe yönelik etkinliklerle öğretilbileceği gibi mesleki konularda ve kişisel gelişiminde olumlu yönde katkılar sağladığını belirtmiştir. Bundan sonraki mesleki hayatında, çalışmalarda edindiği bilgi ve becerileri kullanmaya dikkat edeceğini vurgulamıştır. Sınıf öğretmenin görüşlerine paralel olarak rehber öğretmen de, yürütülen çalışmalarda sınıf öğretmeninde bilgi ve davranış değişikliği olduğunu, öğretmenin çok şeyler öğrendiğini ve ileriki yıllarda da bu öğrendiklerini uygulamaya devam ettirebileceği düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. Bu görüşleri, Kargin’ın (2006); Tiegerman-Farber ve Radziewicz’in (1998) işbirlikli hizmet modellerinin uygulanması sonucunda genel eğitim öğretmenlerinin, sınıf ortamını ve programını sınıfındaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisini kazandığı, diğer uzmanlarla iletişim ve işbirliği kurma becerilerinin geliştiği yönündeki açıklamaları desteklemektedir. Yürütülen bu araştırmadaki gerek sınıf öğretmenin görüşlerini gerekse uygulama sürecindeki derslerin videotıyp kayıtlarını, Gürgür’ün (2005) kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımını inceleyen araştırma sonuçları da desteklemektedir. Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenin uygulama etkinliklerinde öğrencileri aktif olarak derse katma, ders araç-gereçlerini kullanma, dersi sunma ve değerlendirme gibi mesleki becerilerinde gelişmelerin olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni işbirliği ile öğretim yaklaşımının özel gereksinimli öğrenciler için yararlı bir yaklaşım olduğunu ve kendi mesleki gelişimine de olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Belirtildiği gibi her iki araştırma bulguları, işbirlikli hizmet modellerinin öğretmenlere olumlu katkı sağladığı yönünde benzerlik göstermektedir. Bir başka araştırmada, genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada, onlara yönelik öğretim planlama ve uygulamada özgüvenlerinin arttığı vurgulanmıştır (Pugach ve Wesson, 1995). Doveston ve Keenaghan (2006); Snell ve Janney (2000a); Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker ve Agran (2003) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerle işbirliğine dayalı çalışmalarda başarıya ulaşıldığını ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni uygulama öncesinde birtakım kaygılar yaşadığını ancak, uygulama sürecindeki gelişmeleri gördükçe ve karşılıklı samimiyeti ve güveni sağladıkça bunun

ortadan kalktığını dile getirmiştir. Bunun nedeni, sınıf öğretmeni olarak kendi sorumluluklarını paylaşmak istememesi, araştırmacının dışarıdan bir uzman olarak gelmesinin öğrenciler ve aileler düzeyinde kendi otoritesini kaybedebileceğini düşünmesi gibi kaygılar olabilir.

İşbirlikli hizmet modellerine dayalı olarak sosyal beceri öğretimi kapsamında öğrenci aileleri ile sadece bilgilendirme yönünde çalışmalar yapılmıştır. Sınıf içinde yapılan çalışmalara aileler doğrudan katılmamışlardır ancak, yapılan çalışmalara dolaylı da olsa motivasyonları ve çabaları olumlu yönde katkı sağlamıştır. Sınıfta yapılan çalışmaların öğrencilerin akademik ya da sosyal gelişimlerine yönelik görüşler alınmıştır. İki odak öğrencinin ailesi çocuklarında gözle görülebilir bir ilerleme olduğunu, akademik derslerinde de önceki durumlarına göre ilerleme gördüklerini belirtmişlerdir. Bu olumlu bulguyu, McConaughy, Kay ve Fitzgerald'ın (1998) okul-aile işbirliğine dayalı olarak yaptıkları sosyal beceri öğretiminde ailelerin de katkısıyla öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenen araştırma ile birlikte, McGlynn ve Rutherford'un (2001) sosyal beceri öğretiminin ev ve okul işbirliği ile etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar desteklemektedirler. Aynı zamanda sınıfa yönelik yapılan iyileştirme çalışmalarında hem özel gereksinimli çocukların aileleri hem de normal gelişim gösteren çocukların aileleri birbirleriyle etkileşime girerek birbirlerini daha iyi anlarlar ve birbirlerine destek olurlar (Friend ve Bursuck, 2006; Kargın, 2006). Öncül'ün (2003) ailelerle yaptığı araştırmasında da aileler, okul ile işbirliği yapılması ve ailelere özellikle özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine destek olunması gerekliliğini vurgulamışlardır. Özel gereksinimli öğrencinin ailesi ile kurulacak olumlu ilişkiler ve yapılacak işbirliği, kaynaştırma uygulamasının başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Diken, Baskıda).

Sonuç olarak, kaynaştırma ortamlarında uzmanlar ve öğretmenin birlikte çalıştığı işbirlikli hizmet modelleri, kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesinde etkili ve başarılı uygulamalar için önemlidir. Bunun yanı sıra bu ortamlarda çalışan eğitimcilere mesleki gelişim ve araştırmacı ruhu kazandırdığı da söylenebilir.

4.2. Sınırlılıklar

1. Araştırma yapılan ilköğretim okulunun liseye dönüştürülmesi nedeniyle, sınıftaki öğrenciler yakın çevredeki ilköğretim okullarına dağıtılmıştır. Araştırma kapsamında, öğrenci annelerine yönelik hazırlanan ve yaz tatili sonunda toplanması hedeflenen kontrol listelerinin tamamına ulaşamamıştır.
2. Araştırma sürecinde öğrencilerin sosyal yeterliklerindeki iyileşmeler ve yaratılan olumlu sınıf ikliminin bir sonraki dönemde devam edip etmediğini izlemek üzere yapılan planlama, sınıfın dağıtılması nedeniyle yapılamamıştır.
3. Sosyal beceri öğretim programının uygulama aşamasındaki ders planlarının yazımı sınıf öğretmeninin isteği üzerine araştırmacının sorumluluğu olmuştur.

4.3. Öneriler

Araştırma bulguları dikkate alınarak uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik belirlenen öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Kaynaştırma uygulamaları olan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere, rehber öğretmenlere ve okul yöneticilerine özel eğitim ve kaynaştırma konusunda danışmanlık hizmetlerinin verilmesi yararlı olabilir.
2. Genel eğitim ortamlarında işbirliğine dayalı hizmet modellerinin planlanması ve uygulanması konusunda okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere ve sınıf öğretmenlerine rehberlik edebilecek bir özel eğitim uzmanı görevlendirilebilir.
3. Özel eğitim gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlere bu çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri, öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin nasıl uygulanacağı konusunda hizmet-içi eğitimlerle bilgilendirme ve beceri kazandırma çalışmaları yapılabilir.
4. Öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştiren tüm programlarda özel eğitim ve özellikle sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik derslere yer verilebilir.

5. Özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda verilen kaynaştırma uygulamaları derslerinde, genel eğitim programının içeriğine ve bu ortamlarda olması gereken bilgi ve becerilere ağırlık verilebilir.
6. İlköğretim eğitim-öğretim programları, sosyal beceri öğretiminde daha etkili ve işlevsel olması amacıyla öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre yeniden düzenlenebilir ya da öğretmenlere ders içeriklerinde sosyal becerilerin öğretimine nasıl yer verebilecekleri konusunda yol gösterilebilir.
7. Genel eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamasının başarılı olarak yürütülebilmesi için gerekli olan fiziksel, sosyal ve psikolojik düzenlemelerin ve hazırlıkların yapılması konusunda araç-gereç ve personel desteği sağlanabilir.
8. Kaynaştırma uygulamalarını başarılı olarak yürüten okul yönetimleri, sınıf öğretmenleri çalışmalarından dolayı Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından teşvik edilebilir ve ödüllendirilebilir.
9. Okullarda yapılan sosyal becerilerin öğretiminde kalıcılığı ve genellemeyi sağlamak amacıyla ailelere yönelik ev merkezli aile eğitim programları hazırlanabilir.
10. Özel eğitim gereksinimi olan çocuklara sosyal beceri öğretimi konusunda basılı ve görsel öğretim materyalleri, kılavuzlar hazırlanarak bu öğrencilerle çalışan öğretmen ve/veya ailelerin kullanımına sunulabilir.

4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi amacıyla; aynı araştırma, farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından yinelenabilir.
2. Kaynaştırma ortamlarında işbirliğine dayalı doğrudan hizmet modellerinin uygulandığı ve farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar desenlenebilir.
3. İşbirliğine dayalı dolaylı hizmet modellerinin aynı okulda iki ya da daha fazla kaynaştırma sınıfında deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak etkililiği karşılaştırılabilir.
4. Aynı eğitim ortamlarında işbirliğine dayalı hizmet modellerinin karşılaştırıldığı araştırmalar desenlenebilir.

5. Farklı eğitim ortamlarında farklı sosyal beceri öğretim yöntemlerinin uygulandığı sosyal beceri öğretim programlarının etkililikleri incelenebilir.
6. Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek, kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlere ve/veya ailelere yönelik sosyal beceri öğretim yöntemlerini içeren uygulamalı programlar geliştirilebilir.

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazıları.....	214-215
Ek 2. Ayrıntılı Gözlem Formu	217
Ek 3. Ayrıntılı Videoteyp Kayıt Formu	219
Ek 4. Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi	221
Ek 5. Öğrenciye Yönelik Sosyal Beceriler Kontrol Listesi	224
Ek 6. Öğretmen Sözleşmesi	230
Ek 7. Öğretmen Görüşme Soruları	233
Ek 8. Rehber Öğretmen Görüşme Soruları	235
Ek 9. Sınıf İçi Sosyal Becerilerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Kontrol Listesi ve Uygulama Yönergesi	237
Ek 10. Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi ve Uygulama Yönergesi.....	243
Ek 11. Akran Tercihi Ölçeği	248
Ek 12. Aile İzlenimi	250
Ek 13. Öğrenci İzlenimi	252
Ek 14. Öğretmen İzlenimi	254
Ek 15. İlköğretim Düzeyindeki Kaynaştırma Sınıflarına Yönelik Sosyal Beceri Öğretim Programı	257
Ek 16. İlköğretim Okulu 3-... Sınıfı İçin Sosyal Beceri Öğretimi Planı	259
Ek 17. Öğretmenle Birlikte Çalışma Planı	265
Ek 18. Öğrencilere Yönelik Pekiştireç Belirleme Listesi	274
Ek 19. Sınıf Öğretmenine Yönelik Pekiştireç Belirleme Listesi.....	277
Ek 20. Örnek Ders Planı	280
Ek 21. Örnek Temel ve Alt Temel Becerilerin Kontrol Listesi (Grup Etkinliklerine Katılma Becerileri)	286
Ek 22. Sınıf Kuralları Kayıt Çizelgesi	288
Ek 23. Örnek Sosyal Öykü	291
Ek 24. 07.12.2004 ve 10.06.2005 Tarihli Sosyogramlar	293-294

EK 1



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000()
KONU: Anket

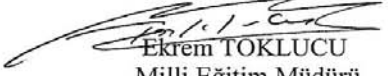
18.10.04*029985

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ : 04.10.2004 gün ve 4267 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde alınan Üniversiteniz Doktora Programı Öğrencisi Aysun ÇOLAK'a ait anket uygulama isteği ile ilgili Valilik Makamından alınan 14.10.2004 gün ve 29733 sayılı onay ekte gönderilmiştir.

Anılan anket sonucundan Müdürlüğümüze bilgi verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Ekrem TOKLUCU
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
EK-1 Onay

Sn. g. Uenal
(İzmir'e bilgi)
Z

21.10.2004
1156

EGİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
HATTI

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
Internet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>

- Eğitim Bek. Bas
- Sivil Servis
U

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ 21 Ekim 2004
K. NOSU 6469



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 () /
KONU : Anket

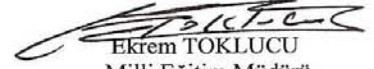
14.10.04*029733

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 04.10.2004 gün ve 4267 sayılı yazılarında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilimdalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Aysun ÇOLAK'ın "Bir İlköğretim Sınıfında Kaynaştırma Uygulamasındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlemesi ve İyileştirilmesi Çalışmalarının İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında İlimiz Merkez ██████████ İlköğretim Okulunda anket uygulaması yapmak istediği bildirilmektedir.

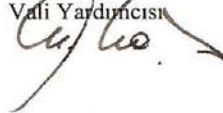
Adı geçen öğrencinin, İlimiz Merkez ██████████ İlköğretim Okulunda yapmak istediği anket sonucundan Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Ekrem TOKLUCU
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15.10.2004

Metin ÇINAR
Vali a.
Vali Yardımcısı



EGİTİME
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@ meb.gov.tr
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>

EK 2

AYRINTILI GÖZLEM FORMU

YER: 3-.... sınıfı
TARİH: 28.12.2004
SAAT: 13:30- 14:18

ODAKLAŞILAN DERS: Resim-iş
Odaklaşılın Yer / Kişiler: M.

GÖZLEM NO:

SAYFA NO: 1

TOPLAM SATIR: 598

VERİNİN TÜRÜ: X Sosyal

Fiziksel

BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖZLEMCİ YORUMU	
			Olumlu	Olumsuz
	1	0:12 sn		
	2	Öğretmen sınıfa girdi. Öğrencilerle selamlaşmadı, “Şimdi kartonlarını		
	3	zı çıkarın” dedi.		
	4			
	5	Öğrenciler yüksek sesle bir ağızdan konuşuyorlar. Öğretmen tahtayı		
	6	silerken yanına Metin ve Sevil gitti. Bir şeyler söylediler, yerlerine		
	7	gittiler.		
	8			
	9	0:51 sn.		
	10	Öğretmen “Çocuklar” dedi. Sınıftaki takvimin yanına geçti ve “Dinle,		
	11	şimdi bir tane karton kescez ve karton, kestiğimiz karton şunun görevi		
	12	ni yapacak” diyerek takvimi aldı ve öğrencilere gösterdi. Öğrenciler		
	13	bir ağızdan konuşuyorlar. Öğretmen “Büyükliğini siz kendi		
	14	niz ayarlayın” dedi ve takvimi yerine astı. Duygu öğretmenin yanına		
	15	gidip bir şeyler söyledi ve yerine geçti.		
	16			
	17	1:18 dk.		
	18	Meryem, Yağız, Musa, Sermin ayaktalar, etraflarına bakıyorlar. Öğ		
	19	renciler söz almadan öğretmene bir şeyler söylüyorlar.		
	20			
	21	1:28		

EK 3

AYRINTILI VİDEOTEYP KAYIT FORMU

Yer: 3-.... Sınıfı

Tarih: 3.01.2005

Saat: 14:20-15:00

Odaklaşıl Ders: Müzik

Odaklaşıl Kişi/ler: M. S. Mer. B. A. Se.

Gözlem No: 3

Toplam Satır: 1110

Verinin Türü: Sosyal

BETİMSEL VERİ	SATIR	BETİMSEL İNDEKS	Öğretmen			Öğrenci		
			+	/	-	+	/	-
0:24 sn	1							
Öğrenciler kendi aralarında bağırıp konuşuyorlar.	2							
Meryem, Musa çantalarından kitap-defter çıkartıyor.	3							
Öğretmen sınıfa girdi. Serkan hemen onun yanına gidip bir şeyler söyledi. Öğretmen “Yerinize oturur musunuz?” dedi.	4							
Serkan yerine geçti. Elindeki kitabı masasına bıraktı.	5							
Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar.	6							
Yağız iki sıranın arasında ayakta sallanıyor. Musa ayakta.	7							
	8							
	9							
	10							
0:38 sn.	11							
Öğretmen ayakta dolaşarak “sıraları düzeltin” dedi.	12							
	13							
0:45 sn	14							
Tuba, Suna koşarak çöp kutusunun yanına gittiler.	15							
Öğret men onlara baktı, bir şey söylemedi.	16							
Kızlar yerlerine gectiler.	17							
	18							
0:48 sn	19							
Orhan tahtayı silmeye başladı.	20							
	21							
0:52	22							
Öğretmen “Oğlum şu konuşmaları keser misiniz?” dedi.	23							
Serhan hariç diğer öğrenciler ayakta.	24							

İşaret Sistemi

+: Uygun

/ : Kısmen uygun

- : Uygun değil

EK 4

OLUMLU ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ

DAVRANIŞLAR	DURUM SAPTAMA SÜRECİ			UYGULAMA SÜRECİ		
	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH
	I. Video	II.Video	III.Video	I.Video	II.Video	III.Video
1. Derse zamanında gelme						
2. Selamlaşma						
3. Dersin amacını açıklama						
4. Dersin başında kuralları belirleme						
5. Yönerge verme						
6. Öğrencilerin dikkatini çekme						
7. Öğrencilere yönelik sözel ifadeler kullanma (geri bildirim verme/ ödül verme/ sözel uyarı)						
8. Öğrencilere yönelik sözel olmayan ifadeler kullanma						
9. Öğrenciler arasında dolaşarak onlarla ilgilenme/ yardım etme						
10. Hareketli ve heyecanlı/coşkulu olma						

OLUMLU ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ

DAVRANIŞLAR	DURUM SAPTAMA SÜRECİ			UYGULAMA SÜRECİ		
	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH
	I. Video	II.Video	III.Video	I.Video	II.Video	III.Video
11. Ders sonunda konuyu özetleme						
12. Ders sonunda değerlendirme yapma						
13. Dersi zamanında bitirme						
14. Öğrencilere söz hakkı verme						

EK 5

ÖĞRENCİYE YÖNELİK SOSYAL BECERİLER KONTROL LİSTESİ

DAVRANIŞLAR	DURUM SAPTAMA SÜRECİ			UYGULAMA SÜRECİ		
	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH
	I. Video	II.Video	III.Video	I.Video	II.Video	III.Video
1. Karşısındakinin beden dilini (kızgın, neşeli ya da üzgün olduğunu) anlar ve uygun davranır.						
2. Uygun şekilde selamlaşır.						
3. Yeni karşılaştığı kişilere kendini tanıtır.						
4. Başkalarının söylediği şeyleri dikkatle dinler.						
5. Yönergeleri ya da kuralları dinler.						
6. Uygun şekilde soru sorar.						
7. Vedalaşma sözcüklerini doğru kullanır.						
8. Sohbet başlatır.						
9. Sohbeti uygun şekilde sürdürür.						
10. Sohbeti uygun şekilde sonlandırır.						
11. Uygun yer ve zamanda konuşur.						
12. Arkadaş edinir ve arkadaşlıklarını sürdürür.						
13. Gerektiğinde teşekkür eder.						
14. Övgüde bulunur.						
15. Teşekkürü nazikçe kabul eder.						
16. Övgüyü nazikçe kabul eder.						
17. Kendiliğinden arkadaşları ile işbirliği yapar.						

ÖĞRENCİYE YÖNELİK SOSYAL BECERİLER KONTROL LİSTESİ

DAVRANIŞLAR	DURUM SAPTAMA SÜRECİ			UYGULAMA SÜRECİ		
	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH
	I. Video	II.Video	III.Video	I.Video	II.Video	III.Video
18. Grup etkinliklerini uygun şekilde sürdürür.						
19. Grup etkinliklerinde görev alır.						
20. Grup etkinliklerinde verilen görevini tamamlar.						
21. Devam eden grup etkinliğine katılır.						
22. Etkinliklere katılım için arkadaşlarını davet eder.						
23. Arkadaşları ile etkinlik başlatır.						
24. Yardım teklifinde bulunur.						
25. Yardım eder.						
26. Bir başkasını uygun şekilde eleştirir.						
27. “Hayır” yanıtı aldığı anda bunu uygun şekilde kabul eder.						
28. Olumsuz eleştiriyi kabul eder.						
29. Arkadaşları tarafından yapılan kötü şakalar ya da alaya alınma ile başa çıkar.						
30. Arkadaş baskısına uygun şekilde direnir.						
31. Gerekliğinde özür diler.						
32. Haksız bulduğu suçlanma ya da kurallar için uygun davranışlar göstererek sorular sorar.						
33. Yardım ya da bilgi ister.						

ÖĞRENCİYE YÖNELİK SOSYAL BECERİLER KONTROL LİSTESİ

DAVRANIŞLAR	DURUM SAPTAMA SÜRECİ			UYGULAMA SÜRECİ		
	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH
	I. Video	II.Video	III.Video	I.Video	II.Video	III.Video
34. Kendini kutlar/takdir eder, iyi yönlerini ortaya koyar.						
35. Başarı için kendini yüreklendirir.						
36. Stres, baskı ya da tartışmalı ortamlarda sakin kalır.						
37. Kızgınlık anında ses tonunu ve bedenini kontrol eder.						
38. Önceliklerini belirler ve sıraya koyar.						
39. Gelecek için amaç belirler.						
40. Tartışma sırasında öfkesini kontrol eder.						
41. Tartışma durumlarında uzlaşmanın yolunu arar/uzlaşır.						
42. Serbest zamanlarını uygun kullanır.						
43. Ödevini zamanında bitirir.						
44. Yardım beklerken zamanı uygun kullanır.						
45. Ders materyallerini hazırlar/Okula hazırlıklı gelir.						
46. Çalışmaya yoğunlaşır (Arkadaşlarının rahatsız edici davranışlarından etkilenmeksizin).						
47. Kendiliğinden masasını temiz ve düzenli kullanır.						

ÖĞRENCİYE YÖNELİK SOSYAL BECERİLER KONTROL LİSTESİ

DAVRANIŞLAR	DURUM SAPTAMA SÜRECİ			UYGULAMA SÜRECİ		
	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH
	I. Video	II.Video	III.Video	I.Video	II.Video	III.Video
48. Kendiliğinden masasını temiz ve düzenli bırakır.						
49. Bir etkinlikten diğerine kolayca geçiş yapar.						
50. Farklı cinsiyet, kültür, dil ve dinden olan bireylerle olumlu etkileşir.						
51. Arkadaş/ arkadaşlarıyla araç gereçlerini uygun şekilde paylaşır.						
52. Uygun şekilde sınıfa girer.						
53. Uygun şekilde sınıfını terk eder.						
54. Uygun şekilde sıraya girer ve bekler.						
55. Etkinlik sırasında yerinde uygun şekilde oturur.						
56. Başkalarının duygu ve düşüncelerine duyarlıdır.						
57. Başkalarının iyi yönlerini ortaya koyar.						
58. Kendi hakkında karar verir.						
59. Problem yaratan durumların nedenine karar verir.						
60. Problem yaratan durumları analiz eder.						
61. Problem yaratan durumu uygun şekilde çözer.						

ÖĞRENCİYE YÖNELİK SOSYAL BECERİLER KONTROL LİSTESİ

DAVRANIŞLAR	DURUM SAPTAMA SÜRECİ			UYGULAMA SÜRECİ		
	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH	TARİH
	I. Video	II.Video	III.Video	I.Video	II.Video	III.Video
62. Kötü alışkanlıkların (ilaç, tiner, uyuşturucu v.s) farkındadır ve uzak durur.						
63. Dönüt (Geri bildirim) ister.						
64. Görgü kurallarına uygun davranır (burnunu mendille silme, kendini ve eşyalarını temiz tutma gibi).						

EK 6

ÖĞRETMEN SÖZLEŞMESİ

Tanıtım

Sayın Meslektaşım, öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için size teşekkür ederim. Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim görevlisiyim. Doktora tez aşamasındayım.

Amaç

Bu araştırmamda, bir ilköğretim sınıfında kaynaştırma uygulamasındaki sosyal yeterlik özelliklerini betimleyerek bu yönde iyileştirme çalışmaları yürütmeyi ve bu çalışmaların sonuçlarını incelemeyi amaçlamaktayım. Bu araştırmanın, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal yeterliklerinin gelişmesine ve sizlerin bu konuda daha etkili çalışmalar yapmanıza katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Süre

Araştırma Kasım-2004/ Haziran-2005 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir.

Uygulama

Sizinle 40-60 dakikalık bireysel görüşmeler yapılacaktır. Görüşmeler esnasında, araştırma verilerimin geçerliği, güvenilirliği ve olabilecek kesintileri önleyebilmek amacıyla ses kaydı yapmak istiyorum. Teyp kayıtlarındaki görüşleriniz araştırmamda sadece bilimsel veri olarak kullanılacak ve bu kayıtlar alandan iki araştırmacı tarafından dinlenecektir. Ayrıca öğrencilerin sosyal yeterliklerini ve sosyal konularını betimleyebilmek amacıyla sınıf içinde ve sınıf dışında gözlemler yapılacaktır. Bu gözlemler saha notları şeklinde tutulacak, gereken durumlarda gözlemler ve yapılacak iyileştirme çalışmaları video kamera ile kaydedilecektir. Okul ve sınıfın fotoğrafları çekilerek raporlaştırmada kullanılabilir. Aynı zamanda gerekli görüldüğünde öğrencilerin eğitimleriyle ilgili dosyaları incelenecektir. İyileştirme çalışmalarında gereken zamanlarda öğretmen ve rehber öğretmen ile toplantılar yapılabilecektir.

Katılımcı Hakları

Sizin bu konudaki görüş ve önerilerinizin gönüllülük ilkesine dayanarak araştırmama ışık tutacağına inanmaktayım. Araştırma sürecinde istediğiniz zaman araştırmadan ayrılma özgürlüğüne sahipsiniz. Araştırma sonuçları kongre, seminer, ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilir. Ayrıca araştırma sonuçları isterseniz size tarafımdan iletilecektir.

Gizlilik

Sizden edindiğim araştırma verilerinin raporlaştırılmasında isterseniz okulunuz ve isminiz gizli tutulabilir. İsminize bir kod ismi belirlenebilir. İsteğiniz doğrultusunda teyp kayıtları grup verisine dönüştürüldükten sonra silinebilecek ve görüşlerinizden dolayı herhangi bir şekilde rahatsız edilmeyeceksiniz. Teyp kaydıyla ilgili güvenceler video kayıtları için de geçerli olacaktır.

Teşekkür ve İmzalar

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırmam hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numaralarımı arayabilirsiniz. Ayrıca görüşme için size uygun olan yer, gün ve saatleri aşağıda ayrılan yerlere yazmanızı rica ederim. Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum. Bu sözleşmenin bir kopyası da size tarafımdan iletilecektir.

Tarih

Araştırmacı
Aysun ÇOLAK

Katılımcı

.....
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Tel. No: (İş) 335 05 80/ 3545 (09:00-18:00 arası)

(Ev) 310 20 52 (19:00-23:00 arası)

Görüşme için uygun yer, gün ve saat:

.....

EK 7

GÖRÜŞME SORULARI

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Kendinizi bana tanıtır mısınız?
2. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?
3. Kaç yıldır bu sınıfın öğretmenisiniz?
4. Sınıfınızda tanılanmış kaynaştırma öğrencisi var mı? Varsa sayısı ve özür durumları nedir?
5. Daha önce kaynaştırma sınıfında öğretmenlik yaptınız mı?
6. Özel eğitim ya da özürlü bireylerin eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. Daha önce özürlü bireylerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim (seminer, kurs vs.) aldınız mı?
8. Sınıfınızda ne tür öğretim teknikleri kullanıyorsunuz? Kaynaştırma öğrencisi için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
9. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sınıf içindeki sosyal konumu nedir? Normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimleri nasıldır?
10. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sosyal yeterlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz ve kaynaştırma öğrencisinin sosyal yeterliklerini nasıl belirliyorsunuz? (Sosyal yeterlik: Sorumluluklarını yerine getirme, hatalarını kabullenme, kendini kontrol etme, arkadaşlık ilişkileri vb. Bu davranışlar sonucunda olumlu tepkiler alma)
11. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sosyal yeterliklerini/ özelliklerini geliştirmek amacıyla ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? (Sınıf içinde sosyal becerilerin öğretimine yönelik herhangi bir özel öğretim teknikleri uyguluyor musunuz?)
12. Bu çalışmalarda başkalarından (okul idaresi, diğer öğretmenler, uzmanlar, aileler) ne tür yardım alıyorsunuz?
13. Kaynaştırma öğrencisinin sınıf ve okulda sosyal yönden kaynaştırılabilmesi (sosyal kabulü) için nelerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
14. Kaynaştırma öğrencisinin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesinde herhangi bir kişiden destek almak ve bu yönde yapılacak çalışmalara katılmak ister misiniz?
15. Öğrencinizin sosyal yeterliklerini geliştirmek amacıyla yapılacak çalışmalara ne tür katkılarda bulunabilirsiniz?

EK 8

Rehber Öğretmen Görüşme Soruları

1. Kendinizi bana tanıtır mısınız?
2. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?
3. Okulunuzda tanılanmış kaynaştırma öğrencisi var mı? Varsa sayısı ve özür durumları nedir?
4. Özel eğitim ya da özürlü bireylerin eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Daha önce özürlü bireylerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim (seminer, kurs vs.) aldınız mı?
6. Okulunuzdaki kaynaştırma uygulamalarında nasıl bir süreç izliyorsunuz? Bu konuda kimlerle ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
7. Okulunuzdaki kaynaştırma öğrencilerinin sosyal yeterlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz ve kaynaştırma öğrencilerinin sosyal yeterliklerini nasıl belirliyorsunuz?
8. Okulunuzdaki kaynaştırma öğrencilerinin özellikle sosyal yeterliklerini/ özelliklerini geliştirmek amacıyla ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Bu çalışmalarda kimlerle ve nasıl bir etkileşimde bulunuyorsunuz?
9. Okulunuzdaki kaynaştırma öğrencilerinin okul içinde sosyal yönden kaynaştırılabilmesi (sosyal kabulü) için nelerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
10. Okulunuzdaki kaynaştırma öğrencilerinin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesinde herhangi bir kişiden destek almak ve bu yönde yapılacak çalışmalara katılmak ister misiniz?
11. Kaynaştırma öğrencisinin sosyal yeterliklerini geliştirmek amacıyla yapılacak çalışmalara ne tür katkılarda bulunabilirsiniz?

EK 9

SINIF İÇİ SOSYAL BECERİLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ VE UYGULAMA YÖNERGESİ

Sevgili Öğretmen,

Bu kontrol listesi sınıf içinde hangi öğrencilerin ve bu öğrencilerin hangi tür sosyal becerilerde yetersizlik gösterdiklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kontrol listesinde öğrenci isimlerinin yazıldığı sütun, sosyal becerilerin sınıflandırıldığı dokuz adet temel beceri alanlarının belirtildiği sütunlar ve puanlandırma sonrasında aritmetik ortalamaların yazılacağı sütun ve satır bulunmaktadır. Kontrol listesinin doldurulması için yapılması gereken işlemler aşağıdaki gibidir:

- a) Her bir öğrenci için sütunlarda belirtilen temel becerileri 1' den 5'e kadar puanlayınız.
- b) 5=Pekiyi, 4=İyi, 3=Orta, 2=Geçer, 1=Başarısız olarak değerlendirilecektir.
- c) Her bir satırın aritmetik ortalamasını alınız.
- d) Her bir sütunun aritmetik ortalamasını alınız.
- e) Kontrol listesini tüm öğrenciler için değerlendirdikten sonra ilgili kişiye teslim ediniz.

Bu kontrol listesini amaca yönelik olarak uyguladığınız ve çalışmalarımıza sağladığınız katkılar için teşekkür ederiz.

Ydr. Doç. Dr. Sezgin VURAN

Öğr. Grv. Aysun ÇOLAK

SINIF İÇİ SOSYAL BECERİLER

1. KURALLARA UYMA

1. Yönergeleri ya da kuralları dinleme
2. Etkinlik sırasında yerinde uygun şekilde oturma

3. Uygun yer ve zamanda konuşma
4. Uygun şekilde sınıfa girme
5. Uygun şekilde sınıfı terk etme
6. Uygun şekilde sıraya girme ve bekleme
7. Ödevini zamanında bitirme
8. Kendiliğinden masasını temiz ve düzenli kullanma
9. Kendiliğinden masasını temiz ve düzenli bırakma
10. Görgü kurallarına uygun davranma (Burnunu mendille silme gibi)

2. SOHBET BECERİLERİ

1. Başkalarının söylediği şeyleri dikkatle dinleme
2. Yeni karşılaştığı kişilere kendini tanıtmaya
3. Sohbet başlatma
4. Sohbeti uygun şekilde sürdürme
5. Sohbeti uygun şekilde sonlandırma
6. Uygun yer ve zamanda konuşma

3. SOSYAL SORU VE SÖZCÜKLERİ KULLANMA

1. Uygun şekilde selamlaşma
2. Uygun şekilde soru sorma
3. Vedalaşma sözcüklerini doğru kullanma
4. Teşekkür etme
5. Övgüde bulunma
6. Özür dileme
7. Yardım ya da bilgi isteme
8. Dönüt (Geri bildirim) isteme
9. Yardım teklifinde bulunma

10. Teşekkürü nazikçe kabul etme
11. Övgüyü nazikçe kabul etme
12. Bir başkasını uygun sosyal sözcüklerle eleştirme

4. ARKADAŞLIK YAPMA BECERİLERİ

1. Arkadaşlık yapma
2. Arkadaşları ile etkinlik başlatma
3. Kendiliğinden arkadaşları ile işbirliği yapma
4. Farklı cinsiyet, kültür, dil ve dinden olan akranlarla olumlu etkileşim
5. Arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine duyarlı olma
6. Arkadaş/ arkadaşlarla araç gereçlerini uygun şekilde paylaşma
7. Arkadaşlarıyla yardımlaşma
8. Arkadaşlarının iyi yönlerini ortaya koyma

5. ZAMANI UYGUN KULLANMA

1. Serbest zamanlarını uygun kullanma
2. Yardım beklerken zamanı uygun kullanma
3. Çalışma zamanını uygun kullanma (Arkadaşlarının rahatsız edici davranışlarından etkilenmeksizin)
4. Bir etkinlikten diğerine kolayca geçiş yapma

6. GRUP ETKİNLİKLERİNE KATILIM BECERİLERİ

1. Grup etkinliklerinde görev alma
2. Grup etkinliklerinde verilen görevi tamamlama
3. Grup etkinliklerini uygun şekilde sürdürme
4. Devam eden grup etkinliğine katılma
5. Etkinliklere katılım için arkadaşlarını davet etme

7. OLUMSUZ DURUMLARLA BAŞAÇIKMA

1. “Hayır” yanıtı aldığıında bunu uygun şekilde kabul etme
2. Olumsuz eleştiriyi kabul etme
3. Arkadaşlar tarafından yapılan kötü şakalar ya da alaya alınma ile başa çıkma
4. Arkadaş baskısına uygun şekilde direnme/uygun davranma
5. Haksız bulduğu suçlanma ya da kurallar için uygun davranışlar göstererek sorular sorma
6. Stres, baskı ya da tartışmalı ortamlarda sakin kalma
7. Kızgınlık anında ses tonunu ve bedenini kontrol etme
8. Tartışma sırasında öfkeyi kontrol etme
9. Tartışma durumlarında uzlaşmanın yolunu arama/uzlaşma
10. Kötü alışkanlıkların (ilaç, tiner, uyuşturucu v.s) farkına varma ve uzak durma

8. KENDİNİ YÖNETME VE KARARLAR ALMA

1. Karşısındaki bedeni dilini (kızgın, neşeli ya da üzgün olduğunu) anlama ve uygun davranma
2. Kendini kutlama/takdir etme, iyi yönlerini ortaya koyma
3. Başarı için kendini yüreklendirme
4. Kendi hakkında karar verme
5. Önceliklerini belirleme ve sıralama
6. Gelecek için amaç belirleme

9. PROBLEM ÇÖZME

1. Problem yaratan durumların nedenine karar verme
2. Problem yaratan durumları analiz etme
3. Problem yaratan durumu uygun şekilde çözme

EK 10

SOSYAL BECERİLERİ BELİRLEMeye YÖNELİK AİLE KONTROL LİSTESİ VE UYGULAMA YÖNERGESİ

Sevgili Veli,

Çocuğunuzun sosyal yeterliklerini belirlemek ve belirlenen becerilere yönelik daha etkili ve verimli çalışmalar yapılabilmesi için siz ailelere yönelik bireysel olarak kullanılacak “Sosyal Beceriler Kontrol Listesi” hazırlanmıştır.

Bu kontrol listesinde alanyazın ve uzmanların uygulama deneyimleri dikkate alınarak belirlenen toplam 56 adet sosyal beceri listelenmiştir.

Listenin sağ sütununda ise, çocuğunuzun bu becerilere sahip olup olmadığını belirlemeye yönelik “**evet**”, “**hayır**” seçenekleri bulunmaktadır.

Kontrol listesini çocuğunuza yönelik doldururken aşağıdaki aşamaları izleyiniz:

1. kendi adınızı, soyadınızı yazınız,
2. çocuğunuzun adını, soyadını yazınız,
3. kontrol listesini uyguladığınız tarihi yazınız,
4. listedeki sosyal becerileri sırayla okuyarak çocuğunuz için uygun olduğunu düşündüğünüz sütunu bulunuz (**evet/hayır**),
5. ilgili sütuna (**X**) işaretini koyunuz,
6. çocuğunuzun listedeki bütün sosyal beceriler için değerlendiriniz,
7. değerlendirdiğiniz kontrol listesini ilgili kişilere teslim ediniz.

Bu kontrol listesini amaca yönelik olarak uyguladığımız ve çalışmalarımıza sağladığımız katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Sezgin VURAN

Öğr. Grv. Aysun ÇOLAK

SOSYAL BECERİLERİ BELİRLEMeye YÖNELİK AİLE KONTROL LİSTESİ

Uygulayan Velinin Adı, Soyadı :

Tarih:

Uygulanan Öğrencinin Adı, Soyadı:

SOSYAL BECERİLER	EVET	HAYIR
1. Siz ya da bir başkası konuşurken çocuğunuz uygun şekilde dinler mi?		
2. Yardıma gereksinimi olduğunda sizden ya da bir başkasından yardım talep eder mi?		
3. Yardıma gereksinimi olan kişilere yardım eder mi?		
4. Yardım ya da hoş bir şey (ödül, hediye, övgü vb.) aldığında memnun olduğunu uygun bir şekilde ifade eder mi?		
5. Sizin ya da bir başkasının hangi duyguları hissettiğinizi anlar mı ve buna uygun davranır mı?		
6. Yeni tanıştığı birine kendisini tanıtır mı?		
7. Bir yere girdiğinde ya da tanıdığı bir kişiyle karşılaştığında uygun şekilde selamlaşır mı?		
8. Bir yerden ya da tanıdığı bir kişiyle ayrılırken uygun şekilde vedalaşır mı?		
9. Sizin istediğiniz bir şeyi ya da ev içinde belirlediğiniz kuralları yerine getirir mi?		
10. Ev ödevlerini zamanında tamamlar mı?		
11. Ertesi gün götüreceği okul kitaplarını, araç-gereçlerini önceden çantasına koyar mı?		
12. Anlamadığı ya da öğrenmek istediği bir şeyi uygun bir şekilde sorar mı?		
13. Uygun yer ve zamanda konuşur mu?		
14. Sizinle ya da bir başkası ile sohbet etmeyi başlatır mı?		
15. Sizinle ya da bir başkası ile sohbet etmeyi sürdürür mü?		
16. Sizinle ya da bir başkası ile yaptığı sohbeti bitirir mi?		
17. Çocuğunuz kolayca arkadaş edinir mi?		
18. Edindiği arkadaşlığını sürdürür mü?		
19. Kendiliğinden arkadaşlarının oyunlarına ya da çalışmalarına katılır mı?		
20. Arkadaşlarını bir oyuna ya da çalışmaya katılmaları için davet eder mi?		

SOSYAL BECERİLER	EVET	HAYIR
21. Katıldığı oyunu ya da çalışmayı sonuna kadar tamamlar mı?		
22. Çocuğunuz hatasını kabul eder mi?		
23. Hata yaptığında özür diler mi?		
24. Onu eleştirdiğinizde, yanlış bir şey yaptığını söylediğinizde bunu kabul eder mi?		
25. Yapılan yanlış bir şeyden dolayı sizi ya da bir başkasını uygun bir şekilde eleştirir mi?		
26. İstemediği bir şey ya da durum için "hayır" diyebilir mi?		
27. Kendisi "hayır" yanıtını aldığı anda bunu uygun şekilde kabul eder mi?		
28. Arkadaşları ya da başkaları tarafından alay edildiğinde başa çıkabilir mi?		
29. Sizin ya da arkadaşlarının baskısına uygun şekilde direnir mi?		
30. Haksız bulduğu suçlanma ya da kurallar için uygun davranışlar gösterir mi?		
31. Kendi yaptığı bir şey ya da davranışı için kendini takdir eder mi?		
32. Kavga, baskı ya da tartışma olan ortamlarda sakin olabilir mi?		
33. Duyularını (kızgınlığını, üzüntüsünü, sevincini vb.) uygun şekilde ifade eder mi?		
34. Kızgın olduğunda sesini ve bedenini kontrol edebilir mi?		
35. Sizinle, arkadaşlarıyla ya da bir başkasıyla anlaşamadığı durumlarda bir uzlaşmaya varabilir mi?		
36. Boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanır mı? (Spor yapma, kitap okuma, müzik dinleme, TV. izleme vb.)		
37. Bir yerden ayrılmak zorunda kaldığında ya da bir şey almak, bir şey yapmak istediğinde bunu uygun şekilde ifade eder mi?		
38. Başarısız olduğunda bununla başa çıkabilir mi?		
39. Korku yaratan şey ya da durumlarla başa çıkabilir mi?		
40. Kaybettiği bir şey ya da kişi olduğunda bununla başa çıkabilir mi?		
41. Bir ortamda arkadaşları ya da başkaları tarafından dışlandığında bununla başa çıkabilir mi?		
42. Ortamdan kaynaklanan olumsuzlukları (gürültü, sıcaklık, soğukluk, aydınlatma vb.) dikkate almadan çalışmasına devam eder mi?		
43. Odasını ya da çalışma yerini temiz ve düzenli kullanır mı?		

SOSYAL BECERİLER	EVET	HAYIR
44. Çalışmasını bitirdikten sonra odasını ya da çalışma yerini temiz ve düzenli bırakır mı?		
45. Farklı cinsiyet, yaş, kültür, dil ve dinden olan bireylerle olumlu bir etkileşim kurar mı?		
46. Arkadaşlarıyla oyuncaklarını ya da okul araç-gereçlerini uygun şekilde paylaşır mı?		
47. Arkadaşı ya da arkadaşlarıyla ders çalışır mı? Ortak bir çalışma yapar mı?		
48. Kendisi için problem olan durumların ne olduğuna karar verebilir mi?		
49. Kendisi için problem olan durumları uygun şekilde çözebilir mi?		
50. Sizden ya da bir yetiştikenden her yaptığı iş için geri bildirim (onay) ister mi?		
51. Kötü alışkanlıkların (ilaç, tiner, sigara, uyuşturucu, içki vb.) neler olduğunu ifade eder mi ve bunlardan uzak durur mu?		
52. Ev içinde küçük sorumluluklar alır mı? (Alış-veriş yapma, masa hazırlama ya da toplama, toz alma, çamaşır katlama vb.)		
53. Görgü kurallarına uyulması gereken yerlerde ve zamanlarda dikkat eder mi?		
54. Ailece gerçekleştirilen bir etkinliğe (yemek yeme, televizyon seyretme, misafir ağırlama ya da ziyarete gitme vb.) uygun şekilde katılır mı?		
55. Kendi önceliklerini belirleyerek bir sıralama yapabilir mi?		
56. Kendi geleceğine yönelik hedefleri var mı? (Okul ya da meslek seçimi vb.)		
TOPLAM		

EK 11

AKRAN TERCİHİ ÖLÇEĞİ**Tarih****Öğrencinin Adı, Soyadı:****Okulu:****Sınıfı/Şubesi:****Yaşı:**

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyunuz. Tercih ettiğiniz arkadaşlarınızın ismini ve soyadını size göre önem sırasıyla yazınız.

1) Sınıfta birlikte oturmaktan hoşlandığın üç arkadaşının adını, soyadını yaz.

1.

2.

3.

2) Teneffüste birlikte oynamaktan hoşlandığın üç sınıf arkadaşının adını,soyadını yaz.

1.

2.

3.

3) Oyun oynamaktan ya da birlikte oturmaktan hoşlanmadığın üç sınıf arkadaşının adını, soyadını yaz.

1.

2.

3.

EK 12

EK 13

ÖĞRENCİ İZLENİMİ

Adı, Soyadı:

Tarih:

1. Aysun öğretmen sınıfımıza geldiğinde çok mutlu oluyordum.

Evet 😊

Hayır ☹️

Kararsızım

2. Aysun öğretmen bizimle çalıştığı zaman çok mutlu oluyordum.

Evet 😊

Hayır ☹️

Kararsızım

3. Aysun öğretmen geldikten sonra sınıf kurallarına daha çok dikkat ediyorum.

Evet 😊

Hayır ☹️

Kararsızım

4. Aysun öğretmen geldikten sonra arkadaşlarımla ilişkilerim çok daha iyi oldu.

Evet 😊

Hayır ☹️

Kararsızım

5. Aysun öğretmen geldikten sonra grup etkinliğine katılarak arkadaşlarımla daha güzel ürünler çıkardık.

Evet 😊

Hayır ☹️

Kararsızım

6. Aysun öğretmen sınıfımıza geldikten sonra bazı derslerde çok zevkli ve yararlı şeyler öğrendim.

Evet 😊

Hayır ☹️

Kararsızım

7. Aysun öğretmenin her zaman sınıfımıza gelmesini istiyorum.

Evet 😊

Hayır ☹️

Kararsızım

EK 14

ÖĞRETMEN İZLENİMİ

Adı, Soyadı:

Tarih:

Sevgili Öğretmen,

Öncelikle çalışmama katıldığınız için size çok teşekkür ederim. Sizinle sekiz ay boyunca öğrencilerinizin sosyal yeterliklerinin ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi yönünde birlikte çalışmalar yaptık. Bu çalışmaların size ne gibi katkılar kazandırdığını ve yaptığımız çalışmalardan sizin memnun olup olmadığınızı belirlemek için bu formu hazırladım. Aşağıda sorulan soruları okuyarak düşündüğünüz cevabın karşısındaki parantez içine (X) işaretini koyarsanız ve son üç sorunun cevabını da belirtilen boşluklara yazarsanız sevinirim.

Aysun ÇOLAK

1. Aysun öğretmenden sınıf kontrolü hakkında çok etkili şeyler öğrendim.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

2. Aysun öğretmen geldikten sonra öğrencilerim birbirleri ile daha iyi ilişkiler kurdular.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

3. Aysun öğretmen geldikten sonra öğrencilerim arkadaşları ile birlikte grup etkinliğine daha fazla katıldılar.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

4. Aysun öğretmenden bazı derslerde çok daha zevkli ve farklı etkinlikler düzenlenebileceğini öğrendim.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

5. Aysun öğretmenden sosyal becerilerin öğretimi ile ilgili yararlı bilgiler öğrendim.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

6. Aysun öğretmen geldikten sonra öğrencilerime sosyal beceriler konusunda daha etkili ve yararlı şeyler öğretebildim.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

7. Aysun öğretmen ile çalışırken çok yoruldum.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

8. Aysun öğretmen benimle çalıştığı için çok mutluyum.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

9. Aysun öğretmen ile her zaman daha farklı konularda da çalışmak isterim.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

10. Katıldığım çalışmanın memnun olduğum yönleri:

- a).....
- b).....
- c).....
- d).....
- e).....

11. Katıldığım çalışmanın memnun olmadığım yönleri:

- a).....
- b).....
- c).....
- d).....
- e).....

12. Katıldığım çalışmanın sonunda kendimde gördüğüm mesleki değişiklikler:

- a).....
- b).....
- c).....
- d).....
- e).....

EK 15

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ KAYNAŞTIRMA SINIFLARINA YÖNELİK SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMI

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ AMACI

Sosyal beceri öğretim programı ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanmıştır. Programda sınıf içi/sınıf dışı arkadaşlık yapma, kendini ifade etme, grupla birlikte etkinlik yapma, kurallara uyma, olumsuz durumlarla başa çıkma ve problem çözme gibi sosyal becerilerde yetersizliği olan öğrencilere gereksinimleri doğrultusunda sosyal beceri öğretimi hedeflenmiştir.

Sosyal beceri öğretim programı, alanyazında belirtilen sosyal öğrenme, bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşım ve işbirlikli öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programda yer alan beceriler ve bu becerilere yönelik düzenlenen etkinlikler her bir yaklaşımın parçalarını içermektedir.

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİ

Hazırlanan sosyal beceri öğretim programında:

- I) Sosyal beceri tanımları
 - II) Sosyal becerilerin sınıflandırılması
 - III) Sosyal becerilerin önemi
 - IV) Sosyal becerilerin değerlendirilmesi
 - V) Sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler
 - VI) Sosyal beceri öğretim programında kullanılacak ders planı örnekleri
- içeren bölümler yer almaktadır.

NOT: Sosyal Beceri Öğretim Programı hakkında bilgi almak isteyenler araştırmacıyla iletişim kurabilirler.

EK 16

..... İLKÖĞRETİM OKULU-A SINIFI İÇİN
SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ PLANI



Hedef Beceriler

Saha notları, görüşmeler, öğretmen ve ailelere yönelik kontrol listeleri ve video analizleri sonucunda öğretimi hedeflenen sosyal beceriler aşağıda sıralanmaktadır:

- çalışma zamanını uygun kullanma
- arkadaşlık yapma
- arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine duyarlı olma
- gruba katılma
- bir etkinliği başlatma, sürdürme ve sonlandırma
- kızgınlıkla başa çıkma
- alay edilme/ suçlanmayla başa çıkma
- akran baskısıyla başa çıkma
- problem yaratan durumların nedenine karar verme ve uygun şekilde çözme
- dinleme
- uygun bir şekilde soru sorma
- kurallara uyma
- yerinde ve zamanında konuşma
- dikkatini yapılan etkinliğe yoğunlaştırma

Hedef Kitle

6-12 yaş dönemindeki ilköğretim öğrencileri



Çalışma Grubu

- 9 yaş üçüncü sınıf öğrencileri
- 10 erkek, 10 kız toplam 20 öğrenci

Odak Öğrenciler

- 10 yaşında, ağır öğrenen (RAM raporlu), erkek öğrenci (Musa)
- 9 yaşında normal gelişim gösteren erkek öğrenci (Aykut)
- 9 yaşında normal gelişim gösteren erkek öğrenci (Serhan)
- 9 yaşında normal gelişim gösteren erkek öğrenci (Avni)
- 9 yaşında normal gelişim gösteren kız öğrenci (Sermin)
- 9 yaşında normal gelişim gösteren kız öğrenci (Meryem)
- 9 yaşında normal gelişim gösteren kız öğrenci (Birgöl)

Odak Öğrencilerin Performans Düzeyleri

Öğrenciler motor becerilerini, özbakım becerilerini, alıcı ve ifade edici dil becerilerini, temel akademik becerileri bağımsız olarak yerine getirmektedirler. Öğrencilerden bazıları (Musa, Avni) tekrarlı okuma, okurken ve/veya yazarken harf ekleme ya da çıkarma, yavaş okuma gibi okuma ve yazma becerilerinde problemler yaşamaktadırlar. Sayı, ritmik sayma, gruplama, basit dört işlem ve ilgili basit problem çözme gibi temel matematik becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmektedirler.

Öğrencilerin çoğunda arkadaşlık yapma, oyuna katılma, duygularını uygun şekilde ifade etme, grup içinde aktif olarak sorumluluk alma, akranlar tarafından gelen baskıyla başa çıkma, hakkını koruma ve savunma, başarısızlıkla başa çıkma, zamanı uygun kullanma ve problem çözme gibi yukarıda sıralanan sosyal becerilerde yetersizlikleri bulunmaktadır.

Amaçlar

Öğretim süreci sonrasında öğrencilerden beklenen davranışların açık, anlaşılır, gözlenebilir ve tekrarlanabilir aktif eylem bildiren ifadelerle yazılmasıdır. Bu bölümde çalışılacak becerilerin ve/veya etkinliklerin özelliğine göre beceri analizleri de yer alacaktır.



Ön Koşul Davranışlar

- İşitsel ve görsel algılama
- El-göz eşgüdümüne sahip olma
- En az 10 dakika çalışma becerisine sahip olma
- Yönergeleri yerine getirme (Kurallar ya da etkinliğe katılımı ile ilgili)
- Pekistireç belirleme ve kabul etme

Uygulama Ortamı

Sınıf ve/veya okul bahçesinde çalışılacak becerilerin özelliklerine göre gerekli fiziksel düzenlemeler yapılacaktır.



Uygulama Zamanı

- Yaklaşık 2-3 ay (15 Mart- 15 Haziran 2005)
- Haftada üç gün
- Beden Eğitimi, Bireysel ve Toplu Etkinlikler, Resim-İş ve Müzik dersleri
- Bir ders saati (40 dakika)



Uygulama Materyalleri

Çalışılacak becerilerin özellikleri ve gerçekleştirilecek etkinlikler dikkate alınarak hazırlanacaktır.

- Okul araç-gereçleri
- Resimli olay kartları
- Sosyal öyküler
- Kelime kartları
- Basit oyun malzemeleri



Kullanılacak Pekiştireçler

Araştırmacının gözlemlerine, öğrencilerin ve sınıf öğretmenin birbir görüşlerine dayalı olarak gruba uygun pekiştireç listesi hazırlanacaktır.

EK 17

ÖĞRETMENLE BİRLİKTE ÇALIŞMA PLANI

Çalışma Planının Amacı

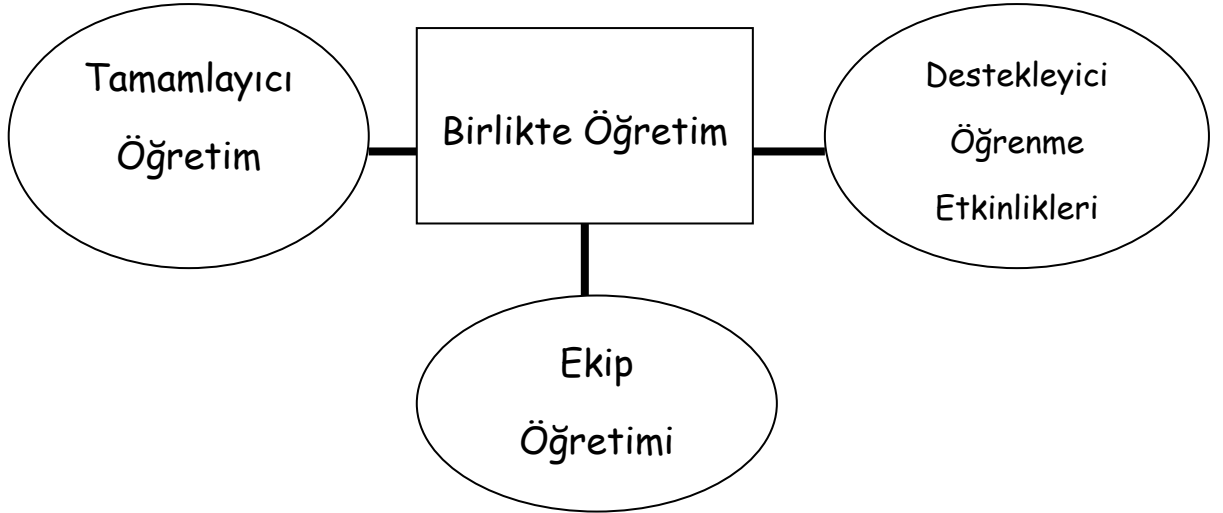
- Sosyal beceri öğretimine yönelik derslerin planlanmasını ve uygulanmasını sağlama
- Hedeflenen sosyal becerilerin öğretimine yönelik çalışma planlarının hazırlanmasını sağlama

Öğretimi Sunma Biçimi

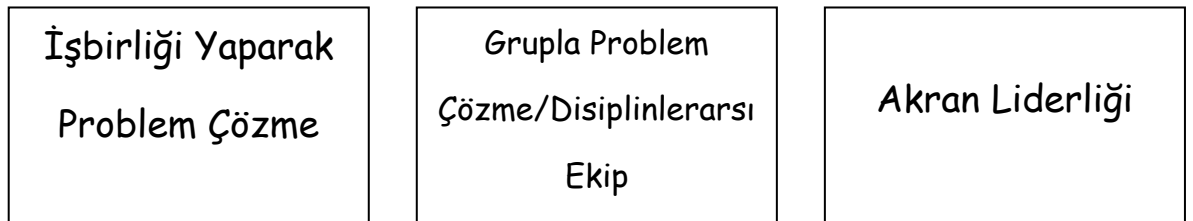
Genel eğitim okullarındaki kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri, özellikle özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili öğrenme sorunlarının büyük bir kısmını önlemek ve bu sorunları çözmeye önemli rol oynar. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından yeterince yararlanabilmeleri öncelikle; sınıf ya da okulda yapılacak birtakım düzenlemelerin yapılmasına, sınıf öğretmenin bu uygulamada istekli, gönüllü olmasına ve özel eğitim, özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma gibi konularda da bilgi sahibi olmasına bağlı olmaktadır. Aynı zamanda okuldaki diğer öğretmenlerin ve personelin kaynaştırmayı benimseyip kendi üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri, kaynaştırma sınıfının fiziksel ve psikolojik olarak hazırlanması, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılması da kaynaştırma uygulamalarının başarılı olunmasında önemlidir.

Ekibin önemli bir üyesi olan sınıf öğretmenine yönelik doğrudan ya da dolaylı

hizmet modelleri bulunmaktadır. Bu uygulama modelleri okula dayalı işbirlikli modellerdir. İşbirlikli hizmet modelleri, doğrudan ve dolaylı işbirlikli hizmet modelleri olarak başlıca ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan işbirlikli hizmet modelleri; tamamlayıcı öğretim, destekleyici öğrenme etkinlikleri ve ekip öğretimini içeren birlikte öğretimden oluşmaktadır. Dolaylı işbirlikli hizmet modelleri ise; işbirliği yaparak problem çözme, disiplinlerarası ekip/grupla problem çözme ve akran liderliği olmak üzere üç türden oluşmaktadır. Şekil 1'de doğrudan işbirlikli hizmet modelleri, Şekil 2'de ise dolaylı işbirlikli hizmet modelleri gösterilmektedir.



Şekil 1. Doğrudan İşbirlikli Hizmet Modelleri.



Şekil 2. Dolaylı İşbirlikli Hizmet Modelleri.

Araştırmacının sınıf içinde gerçekleştirdiği doğrudan gözlemler ve sınıf öğretmeniyle yaptığı birebir görüşmeler sonucunda:

- öğretmenin sınıf kontrolü ve sosyal becerilerin öğretimi konusunda teorik bilgilere sahip olmadığı, sınıf kontrolüne ilişkin; pekiştirme, uygun olmayan davranışlarının oluşmasını önleme, çevresel koşulları belirleme ve bu koşulları değiştirme, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme ve birlikte gözden geçirme, beklenen davranışa ilişkin öğretimsel kontrol ve yönerge sağlama gibi temel uygulamalarda sıkıntı yaşadığı ve sınırlı olduğu görülmektedir.
- ayrıca sınıf öğretmeni bireysel ve toplu etkinlikler, beden eğitimi, resim-iş ve müzik derslerini serbest zaman olarak algılamakta ve bu derslerde aynı etkinlikleri tekrarlamaktadır.

Sınıf öğretmenin bu sınırlılıkları göz önüne alındığında sosyal öğretim programının araştırmacı tarafından yürütülmesine ve sınıf öğretmenine hedeflenen becerilerin öğretilmesine yönelik planlamalarda dolaylı işbirlikli hizmet modellerinin uygun olduğu düşünülmektedir. Dolaylı işbirlikli hizmet modelleri izleyen bölümlerde açıklanmaktadır.

İşbirliği Yaparak Problem Çözme

Bu modelde, özel eğitim öğretmeni doğrudan öğrencilerden sorumlu olan öğretmene danışmanlık hizmeti verir. Okul ortamında, öğrencilere yararlı olabilmek için öğretmenler arasındaki işbirliğine dayalı problem çözmeye odaklanılır. Böylece eğitim en doğal ortamda -genel eğitim sınıfında-

gerçekleşmiş olur. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasında öğrenciye yararlı olmak için eşit bir şekilde etkileşim sağlanır. İşbirliği yaparak problem çözmede, öğrenciye doğrudan hizmet veren öğretmen bu sürece daha fazla katılır ve bu süreçte daha aktiftir. Aksi takdirde sınıf uyarlamalarında başarılı sonuçlar elde edilemez. Her iki öğretmen öğrenci için belirlenen uygulamalarda sorumlulukları paylaşmalı ve uygulama sürecinde önemli bir rol oynadıklarını hissetmelidirler. Ancak son karar, sınıfın doğal yapısına uygun ve sınıf öğretmeni tarafından kabul edilebilir olmalıdır. Özel eğitim öğretmeni, programı uyarlama, alternatif materyaller geliştirme ve davranış problemleriyle başa çıkma konularından sorumludur. Özel eğitim öğretmeninden uygulama sürecinde, sorunlara çözüm olacak öğretim stratejileri geliştirmesi beklenebilir. Bu etkili öğretim stratejileri öğretim programı ile bütünleştirilmelidir. Program bütünleştirmenin planlanmasında genel eğitim öğretmenin program içeriğine ilişkin bilgisi de önemlidir. İşbirliği yaparak problem çözme uygulaması, problemi tanımlama, nedenleri belirleme, amaçları belirleme, çözüm etkinliklerini belirleme, uygulamaları gerçekleştirme ve başarıyı değerlendirme ve izleme süreçlerinden oluşmaktadır.

Grupla Problem Çözme/ Disiplinlerarası Ekip

Bu modelde, sınıf öğretmeni, yöneticiler, uzmanlar, aileler belirlenen problemlere ortak çözümler bulabilirler. Bu ekip özel gereksinimli öğrencinin gelişimini izlemek için düzenli olarak işbirliği yapar. Böylece öğrenciye sağlanabilecek çeşitli hizmetler eşgüdümlü olarak sağlanır ve daha nitelikli hale gelir. Sınıf öğretmeni ile birlikte birkaç uzman öğrenci için çalıştıklarında, öğrenci programının bütün yönleri açıklanmalıdır. Öğrencinin

ne zaman, neler yapacağı bütün ekip üyeleri tarafından bilinmesi gereklidir. Problemin tanımlanması, amaçların belirlenmesi, sorumlulukların belirlenmesi, süreçlerin değerlendirilmesi ekip üyeleri arasında paylaşılan sorumluluklardır. Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin programları daha fazla bütünleştirilir ve program oluşturma sorumluluğu paylaşılır.

Akran Liderliği

Liderlik kavramı, sınıf öğretmenine yapılan teknik yardım ya da uzman tarafından verilen kişisel destek olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar:

- (a) özel bir öğretim tekniğinin uzman tarafından teorik olarak sunulması,
- (b) sunulan tekniğin sınıf ortamına transferini sağlamak için gerekli olan becerilerin uzman tarafından model olunarak gösterilmesi,
- (c) öğretmenin uzman tarafından yönlendirilmesi ve desteklenmesiyle kendi sınıfında anlatılan tekniği birkaç kez alıştırımlar şeklinde uygulaması,
- (d) her uygulama için uzman tarafından yapılandırılmış geri bildirim sunulması,
- (e) her uygulama sonrasında öğretmen ve uzman arasında açık uçlu geri bildirimlerin sunulmasıdır. Okul personelinin gereksinim duyduğu konularda ilgili kurumlardan uzmanlar davet edilerek, bu uzmanların öğretim seminerleri vermeleri ve öğretmenlerdeki gelişmeleri izlemeleri talep edilebilir.

Neubert ve Bratton (1987), etkili liderlik için olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Teknik ya da strateji bilgisine sahip olma,
2. Sınıftaki teknik ya da strateji uygulamasının başarılı olması için güvenilir olma,

3. Geri bildirim ve destek verme becerilerine sahip olma,
4. Öğretmenin dersine, öğrencilerine ve sınıfına kolaylık sağlayacak bir yaklaşım sunma,
5. Planlama, ekip öğretimi, konferans ve kişisel destek için ulaşılabilir olma.



UYGULAMA SÜRECİ

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler doğrultusunda sosyal beceri öğretim programını sunma biçimi olarak, dolaylı işbirlikli hizmet modellerini kapsayan bir uygulama planlanmaktadır. Hedeflenen sosyal becerilerin öğretimi tüm sınıfa yönelik gerçekleştirilecektir. Haftada iki gün, toplam üç ders saatinde sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından hedeflenen sosyal beceri öğretimi gerçekleştirilecektir. Sınıf içinde yapılan her uygulama video kamera ile kaydedilecektir. Akran liderliği uygulamasında araştırmacı ve sınıf öğretmeni gereken durumlarda aktif olarak uygulamayı gerçekleştireceklerdir.

Uygulama sürecinde **araştırmacının** izleyeceği basamaklar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Hedeflenen her beceriye yönelik sosyal öğrenme, bilişsel yaklaşım ve

davranışçı yaklaşımların önerilerine dayanan grup oyunları, sosyal öyküler, akran işbirliğine ve pekiştirmeye dayalı etkinlikler planlayacaktır.

2. Bu planların yazımını yapacaktır.
3. Hedeflenen her bir beceriye yönelik hazırladığı ders planını sınıf öğretmenine gereksinim duyulduğunda öğretmenle birlikte belirlenen ders saatinde model olarak sunacaktır.
4. Her uygulama sonrasında sınıf öğretmenine geri bildirim sunmak amacıyla yansıtma toplantıları düzenleyecektir.
5. Her uygulama sonrasında ortaya çıkan durumlara ve gereksinimlere göre öğretmenle birlikte bir sonraki uygulanacak dersin planının hazırlanmasına yönelik planlama toplantıları düzenleyecektir.

Uygulama sürecinde **sınıf öğretmenin**in izleyeceği basamaklar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Hedeflenen her bir beceriye yönelik hazırlanan ders planlarının sunumlarını haftanın belirlenen gün ve ders saatlerinde araştırmacının varlığında gerçekleştirecektir.
3. Her uygulama sonrasında araştırmacı ile uyguladığı sunuma ilişkin geri bildirim almak amacıyla yansıtma toplantılarına katılacaktır.
4. Her uygulama sonrasında ortaya çıkan durumlara ve gereksinimlere göre araştırmacı ile birlikte bir sonraki uygulanacak dersin planının hazırlanmasına yönelik planlama toplantılarına katılacaktır.

Etkinlikler

Sosyal beceri öğretim programında kullanılmak amacıyla hedef becerileri kapsayan ders planlarının etkinlikleri araştırmacı ile birlikte karar

verilecektir. Hazırlanacak etkinlikler, hedeflenen sosyal becerilerin özelliklerine göre davranışçı yaklaşım, sosyal öğrenme ve bilişsel yaklaşımlarının unsurlarını kapsayacaktır. Etkinlikler alanyazındaki sosyal beceri öğretim programlarındaki etkinlikler ve öğretmen görüşleri doğrultusunda hazırlanacaktır. Etkinlikler 6-12 yaş dönemindeki çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak sözlü, yazılı ya da oyun içerikli olacaktır. Bu etkinliklerin akranlar arası işbirliğine dayanacak özellikte olmasına dikkat edilecektir.

Değerlendirme

Her öğretim sonrasında çalışılan beceri ya da ortaya çıkan ürünler hazırlanan uygulama kayıt formlarına kaydedilecektir. Kayıt formları, çalışılacak becerilerin özelliklerine göre bireysel ya da gruba yönelik hazırlanacaktır.

Yansıtma Toplantıları

Sınıf öğretmeni ve araştırmacının birlikte karar verecekleri gün ve saatte her dersin video kayıtlarını izleyerek odak öğrencilerin değerlendirileceği, uygulamanın tartışılacağı ve bir sonraki uygulamalara yönelik kararların alınacağı en az 30 dakika sürmesi planlanan yansıtma toplantıları gerçekleştirilecektir. Bu toplantılarda ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt yapılacaktır.

EK 18

PEKİŞTİREÇ BELİRLEME LİSTESİ
(Öğrenci İçin)

Öğrencinin Adı, Soyadı :
Yaşı :
Sınıf Düzeyi :

Tarih:

Sevgili Öğrenci, aşağıdaki listeden hoşlandığınız şeyleri bulunuz ve ilgili sütuna (X) işaretini koyunuz.

YİYECEK PEKİŞTİREÇLERİ	İSTEMEM	İSTERİM	ÇOK İSTERİM
Kraker			
Çikolata			
Şeker			
Simit			
Bisküvi			
Meyve Suyu			
Cips			
Çiklet			
Çay			
Kola / Gazoz			
SOSYAL PEKİŞTİREÇLER			
Alkışlama			
Gülümseme			
Başını okşama			
Yakın olma			
Baş ile onaylama			
Yanaklarından öpme			
Kucaklama			
Omzuna onaylayıcı şekilde vurma			
El ile kabul işareti yapma			
Yüzüne dokunma			
Aferin denmesi			
Harikasın/ Bravo denmesi			
Çok güzel denmesi			
Teşekkür edilmesi			
Çok iyi bir iş yaptın denmesi			
Öğretmen masasına yakın oturma			
Panoları öğretmenle birlikte düzenleme			
ETKİNLİK PEKİŞTİREÇLERİ			
Şarkı söylemek			
Fıkra anlatmak			
Bilmece/ Bulmaca sormak			
Kitap/ Magazin/ Dergi okumak			
Resim yapmak/ boyamak			
Şiir okumak			
Walkman ile müzik dinlemek			
Hikaye/ Masal dinlemek			
Yap-boz ile oynamak			

ETKİNLİK PEKİŞTİREÇLERİ (devamı)	İSTEMEM	İSTERİM	ÇOK İSTERİM
Dans etmek			
Video izlemek			
Sinemaya/ Tiyatroya gitmek			
Kantinden alış-veriş yapmak			
Okul bahçesinde arkadaşlarıyla top oynamak			
Sınıfta görev alma (Sıraları düzenleme, tahtayı silme vb.)			
Sınıf defterini idareye getirip-götürme			
Sınıf araç-gereçlerini düzenleme			
Yetişkinle sohbet etmek			
Sınıfa misafir getirmek			
Arkadaşı ile çalışmak			
Telefon görüşmesi yapmak			
Gezilere gitmek			
Teneffüse çıkmak			
Bisiklete binmek			
Hayvanlarla oynamak/bakımını üstlenmek			
Çiçeklerin bakımını üstlenmek			
Saklambaç oynamak			
Körebe oynamak			
Dama/ Satranç oynamak			
Yerinde oturup dinlenmek			
NESNE PEKİŞTİREÇLERİ			
Oyuncak			
Renkli kalem			
Silgi			
Renkli/ Resimli hikaye kitabı			
Boyama kitabı			
Hayvan fotoğrafları			
Araba fotoğrafları			
Ünlülerin posterleri			
Teyp kaseti/ CD			
Takı (toka, kurdele vb.)			
Resimli yapıştırma/ Etiket			
Renkli/ Şekilli kalem başlığı			
Renkli ataç			
Kartpostal			
Küçük not/ ödev defteri			
SEMBOL PEKİŞTİREÇLERİ			
Yıldız			
Jeton			
Kupon			
Gülen yüz			
Oyun tasosu			

EK 19

PEKİŞTİREÇ BELİRLEME LİSTESİ
(Öğretmen İçin)

Öğrencinin Adı, Soyadı :
Yaşı :
Sınıf Düzeyi :

Tarih:

Sevgili Öğretmen, aşağıdaki listeden öğrencilerinizin hoşlandığı şeyleri bulunuz ve ilgili sütuna (X) işaretini koyunuz.

YİYECEK PEKİŞTİREÇLERİ	İSTEMEZ	İSTER	ÇOK İSTER
Kraker			
Çikolata			
Şeker			
Simit			
Bisküvi			
Meyve Suyu			
Cips			
Çiklet			
Çay			
Kola / Gazoz			
SOSYAL PEKİŞTİREÇLER			
Alkışlama			
Gülümseme			
Başını okşama			
Yakın olma			
Baş ile onaylama			
Yanaklarından öpme			
Kucaklama			
Omzuna onaylayıcı şekilde vurma			
El ile kabul işareti yapma			
Yüzüne dokunma			
Aferin denmesi			
Harikasın/ Bravo denmesi			
Çok güzel denmesi			
Teşekkür edilmesi			
Çok iyi bir iş yaptın denmesi			
Öğretmen masasına yakın oturma			
Panoları öğretmenle birlikte düzenleme			
ETKİNLİK PEKİŞTİREÇLERİ			
Şarkı söylemek			
Fıkra anlatmak			
Bilmece/ Bulmaca sormak			
Kitap/ Magazin/ Dergi okumak			
Resim yapmak/ boyamak			
Şiir okumak			
Walkman ile müzik dinlemek			
Hikaye/ Masal dinlemek			
Yap-boz ile oynamak			

ETKİNLİK PEKİŞTİREÇLERİ (devamı)	İSTEMEZ	İSTER	ÇOK İSTER
Dans etmek			
Video izlemek			
Sinemaya/ Tiyatroya gitmek			
Kantinden alış-veriş yapmak			
Okul bahçesinde arkadaşlarıyla top oynamak			
Sınıfta görev alma (Sıraları düzenleme, tahtayı silme vb.)			
Sınıf defterini idareye getirip-götürme			
Sınıf araç-gereçlerini düzenleme			
Yetişkinle sohbet etmek			
Sınıfa misafir getirmek			
Arkadaşı ile çalışmak			
Telefon görüşmesi yapmak			
Gezilere gitmek			
Teneffüse çıkmak			
Bisiklete binmek			
Hayvanlarla oynamak/bakımını üstlenmek			
Çiçeklerin bakımını üstlenmek			
Saklambaç oynamak			
Körebe oynamak			
Dama/ Satranç oynamak			
Yerinde oturup dinlenmek			
NESNE PEKİŞTİREÇLERİ			
Oyuncak			
Renkli kalem			
Silgi			
Renkli/ Resimli hikaye kitabı			
Boyama kitabı			
Hayvan fotoğrafları			
Araba fotoğrafları			
Ünlülerin posterleri			
Teyp kaseti/ CD			
Takı (toka, kurdele vb.)			
Resimli yapıştırma/ Etiket			
Renkli/ Şekilli kalem başlığı			
Renkli ataç			
Kartpostal			
Küçük not/ ödev defteri			
SEMBOL PEKİŞTİREÇLERİ			
Yıldız			
Jeton			
Kupon			
Gülen yüz			
Oyun tasosu			

EK 20

ÖRNEK DERS PLANI



Temel Beceri: Grup etkinliklerine katılma

Tarih: 29.03.2005

Alt Beceri: Grup etkinliklerinde görev alma, uygun şekilde sürdürme ve tamamlama

Öğretmenin Adı, Soyadı: Özer Bey

Hedef Öğrenci(lerin)nin Adı, Soyadı: Musa, Aykut, Serhan, Avni, Sermin, Meryem, Birgül

Hedef Öğrenci(lerin)nin Beceriye Yönelik Performansı: Öğrenciler akranlarıyla herhangi bir etkinliğe katılmada çekingen davranmaktadırlar. Verilen görevleri sürdürme ve tamamlama için yetişkin tarafından sözlü uyarı almaktadırlar. Selin, grup etkinliğinde baskın olmak istemekte, diğer arkadaşlarının çalışmasını engellemektedir.

Öğretimsel Amaç(lar): Öğrenciler sınıfta gerçekleştirilecek grup etkinliğine katılmak istediklerini sözlü olarak ifade ederler. Bu etkinliği gruptaki akranlarıyla birlikte uygun bir şekilde sürdürerek tamamlarlar.

Öğrenciler kümedeki akranlarıyla birlikte getirdikleri materyalleri paylaşarak görev alırlar, bu görevi uygun bir şekilde sürdürürler ve pet şişesini süsleme çalışmasını tamamlarlar.

Ön koşul Davranışlar: Öğrenciler işitsel-görsel algılama, yönergeleri yerine getirme, el ve göz eşgüdümüne sahip, pekiştireç kabul etme davranışlarına sahiplerdir.

Ortam: Sınıf

Zaman: Resim-İş dersi, 13:30- 14:10 arası

Materyaller: Gazete, magazin, dergi vb.
Kullanılmayan kumaş parçaları
Yumurta kabukları
İp parçaları
Tuvalet kağıdı ve ruloları
Pet şişeleri
Yapıştırıcı
Makas

Pekiştireçler: "Harikasın!", "Çok iyi bir iş yaptın!", alkışlama

Öğretim Sunma Biçimi: Tüm sınıfa

Dersin Sunumu: Konu başlığının ifade edilmesi: Öğretmen derse girer ve öğrencilere "İyi dersler" diyerek derse başlar. Bugün sizinle grup etkinlikleri yapacağız. Küme olarak arkadaşlarınızla birlikte getirdiğiniz pet şişelerini kağıt ya da kumaş parçaları, yumurta kabukları ile süsleyeceksiniz.

Amacın açıklanması: Bir ekip olarak bir şeyler üretmek, birlikte çalışmak güzel bir şeydir. Grup olarak çalıştığınız zaman daha çabuk ve daha yaratıcı bir şeyler ortaya çıkarabilirsiniz. Ancak grup olarak yapılan etkinliklere katılmak için bazen çekingen olabilir, o grupta görev almak istemeyebilirsiniz, "Ben istenilen şeyi yapamam" gibi düşünebilirsiniz ya da size verilen bir görevi sürdürme ve tamamlamada isteksiz olabilirsiniz. Bu

görevi, etkinliği zamanında tamamlamayabilirsiniz. Tek başına çalışmak isteyebilirsiniz. İşte bu olumsuz düşüncelerinizi ve davranışlarınızı değiştirmeniz gerekiyor. Bugün kümenizdeki arkadaşlarınızla bir grup etkinliği gerçekleştireceksiniz.

Etkinlikler: Öğretmen, öğrencilere getirdikleri malzemeleri sıralarının üzerine koymalarını ister. Her kümenin materyallerini kontrol eder. Hedef öğrencilerin neler getirdiklerini kayıt eder. Öğretmen öğrencilere "Aranızda görev bölümü yaparak getirdiğiniz yumurta kabuklarını, ip parçalarını, gazete, dergi vb. kağıtlarını kopararak ya da keserek pet şişesine yapıştıracaksınız." der. Öğretmen öğrencilere, "Kümeniz için de bir isim belirleyin, etkinlik sonunda da yaptığınız ürünün adı o isim olur." diyerek öğrencilerin yaptıkları işe sahip çıkmaları, motive olmalarını sağlar. Öğrenciler küme ismi belirlemede serbest olurlar. Öğretmen sevdikleri bir hayvan, bir çiçek vb. olabileceğini belirtir. Daha sonra her kümeyi dolaşarak hedef öğrencilerin etkinliğe katılmak için istekli olup olmadıklarını gözler. Her kümede nasıl bir görev bölümü yapıldığı, hedef öğrencilerin çalışmada görev alıp almadıkları, hedef öğrencilerin hangi görevi aldıkları, hedef öğrencilerin aldıkları görevi sürdürüp sürdürmedikleri ve görevlerini tamamlayıp tamamlamadıkları, grup çalışması sırasındaki etkileşimleri gözlenir ve kayıt edilir. Öğretmen etkinliğe uygun şekilde katılan ve grup çalışmasındaki görevini sürdüren öğrencilere "Harikasın!", "Çok iyi bir iş yaptın!" gibi sosyal pekiştiricileri verir. Grup çalışmasına katılmayan öğrencilere ise "Sen de kağıtları kopar", "Sen şişeye yapıştırıcı sürebilirsin!" gibi sözel ipuçları verir. Ya da uygun bir şekilde grup çalışmasında görev alan bir akranı model olarak gösterir (Bak, Selda ne güzel süsler yapmış!). Gereken durumlarda da öğretmen yapılması gereken becerilere model olur. Öğretmen kümelerin arasında dolaşarak "..... kümesi

çok güzel çalışıyor", "Bakalım şişelerini en güzel süsleyen hangi küme olacak?" gibi ifadelerle öğrencileri rekabete yönlendirir.

Dersi Sonlandırma/Özetleme: Her küme kendi pet şişesini süsledikten sonra öğretmen, bu şekilde grupta yapılan bir etkinliğe katılmanın ve birlikte güzel bir şey üretmenin önemini öğrencilere özetler. Öğretmen, sırayla her kümenin ismini söyleyerek, bir öğrencinin yapılan ürünü arkadaşlarına göstermesini ister ve öğrenciler ürünü beğenme derecelerini alkışlayarak gösterirler. En çok alkış alan küme birinci seçilir.

Alternatif Sunumlar: Öğretmen başka derslerde bu konuyu farklı etkinliklerle tekrarlayabilir. Bireysel ve Toplu Etkinlikler dersinde ikili grup olarak satranç oynama etkinliği düzenleyebilir.

Genelleme: Ailelere evde kardeşleri ya da diğer akranlarıyla toplu olarak yapılabilecek etkinlik örnekleri verilebilir.

Değerlendirme: Beklenen davranışların ve öğrencilerin isimlerinin bulunduğu kayıt formlarına öğretimdeki doğru davranışlar için (+), yanlış davranışlar için (-) şeklinde kayıt tutulur.

Kayıt Formu

Temel Beceri: Grup etkinliklerine katılma

	Musa	Aykut	Serm.	Avni	Serhn	Mer.	Birgül
Gruba materyal getirme							
Grupta görev alma							
Gruptaki görevini uygun bir şekilde sürdürme							
Gruptaki görevini uygun bir şekilde tamamlama							
Doğru T. toplamı							
Yanlış T. toplamı							

Doğru tepki: Grup etkinliğine katılmak için istekli olma (Gruba materyal getirme, grupta görev alma, görevini sürdürme ve tamamlama)

Yanlış tepki: Grup etkinliğine katılmak için istekli olmama (Gruba materyal getirmeme, grupta görev almama, sessiz olma, görevini yarıda bırakma, başka bir şeyle ilgilenme)

Tartışma Soruları

1. Kümenize nasıl isim belirlediniz? Neden bu ismi koydunuz?
2. Getirdiğiniz materyallerin kullanımına nasıl karar verdiniz?
3. Bu karar verme sürecine kimler katıldı? Kimin dediğini yaptınız?
4. Kümenizde nasıl bir görev bölümü yaptınız? Buna nasıl karar verdiniz?
5. Kimler, hangi görevi aldı?
6. Alınan görevler uygun bir şekilde yapıldı mı?
7. Alınan görevler uygun bir şekilde tamamlandı mı?
8. Grup olarak birlikte çalışmak güzel mi? Niçin önemli?

EK 21

GRUP ETKİNLİKLERİNE KATILMA BECERİLERİ

Öğretmenin Adı, Soyadı: Özer Bey

Son Değerlendirme Tarihi:

Çalışılan Tarihler: 17.03.2005-15.04.2005

ÖĞRENCİLER								
	Musa	Aykut	Meryem	Sermin	Avni	Serhan	Birgül	AÇIKLAMA
ALT BECERİLER								
Gruba materyal getirme								
Grup etkinliklerinde görev alma								
Grup etkinliklerinde verilen görevi tamamlama								
Grup etkinliklerini uygun şekilde sürdürme								
Devam eden grup etkinliğine katılma								
Etkinliklere katılım için arkadaşlarını davet etme								
Grupta görev almak istediğini uygun bir şekilde ifade etme								
Grup arkadaşlarına saygılı olma								
Gruba katılmak isteyen arkadaşlarına izin verme								
Arkadaşlarının fikirlerini ya da önerilerini dikkate alma								
Grup arkadaşları ile yardımlaşma								

Puanlama Tablosu: Her zaman yapar (3); Arasına yapar (2); Hiç Yapmaz (1)

EK 22

..... SINIF KURALLARI KAYIT ÇİZELGESİ

Öğretmenin Adı, Soyadı: Özer Bey

Uygulamaya Başlama Tarihi: 05.05.2005

Kural: Bir şey söylemek ya da yapmak istediğimiz zaman yerimizde oturarak parmak kaldırmalıyız.

Hedef Davranış: Konuşmak istediğinde ya da soru sorulduğunda yerinde sessizce oturma (“öğretmenim”, “ben..ben..” dememe ya da cevabı söylememe), tek parmağını kaldırma, söz verildiğinde cevaplamaya başlama, bir başkasına (öğretmen ya da arkadaşı) söz verildiğinde parmağını indirip sessizce bekleme.

Kayıt Sistemi: Öğrenciler bir ders (**Hayat Bilgisi**) boyunca gözlenir. Yukarıda tanımlanan hedef davranışı sergileyen öğrencinin sütununa her sergilediği hedef davranış için (/) işareti konur. O ders sonundaki işaretler sayılarak toplamı ilgili sütuna (**T**) rakamla yazılır. Beş günün sonunda her öğrencinin toplam işaret sayısı genel toplam sütununa rakamla yazılır.

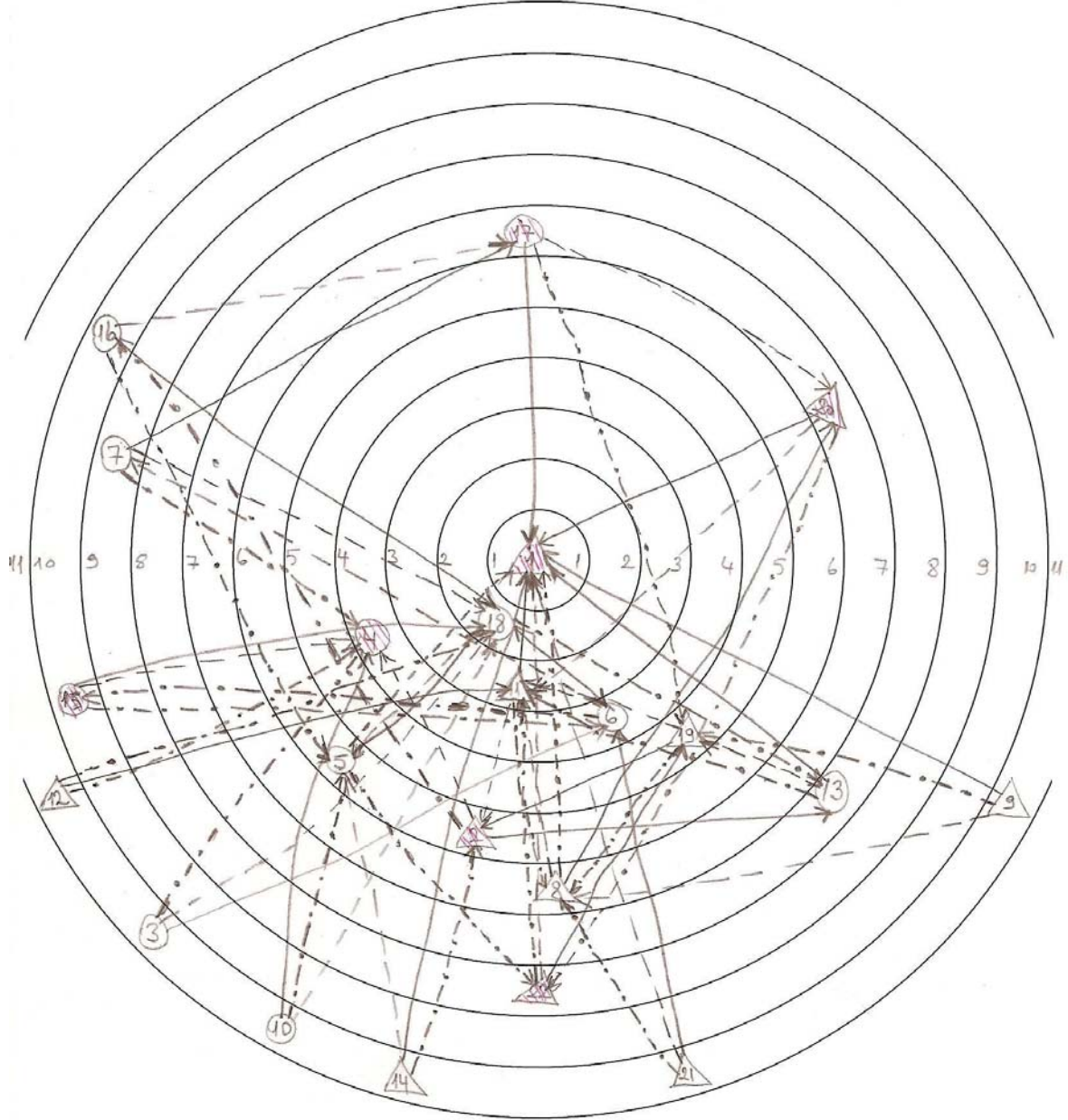
EK 23

YASEMİN İLE FULYA

Yasemin ilköğretim ikinci sınıfta öğrencidir. Bütün derslerde başarılıdır. Arkadaşları onu çok sever ve hep onunla oynamak isterler. Öğretmenleri resim-iş dersinde küme çalışması yapacaklarını ve kümedeki her öğrencinin yapılacak etkinlikte işbölümü yaparak bir görev alacağını söylemiştir. Yasemin buna pek sevinmemiştir. Öğretmen, öğrencilere araçları dağıtır ve çalışmaya başlamalarını söyler. Yasemin'in kümesindeki Fulya ise sınıfta hiçbir şeye katılmayan, sessiz, grup içinde görev almaktan çekinen bir öğrencidir. Öğretmen Fulya'ya "Fulya sen de kağıtları, ipleri yapıştırabilirsin" diyerek grup etkinliğine katılması için onu cesaretlendirir. Fulya, eline bir ip parçası alır ve Yasemin'in önündeki grubun ortak resim kağıdına yapıştırmak ister. Yasemin, "Offf...hayır ya, o ip buraya olmaz, çok çirkin olur. Hem sen çekilsene yapamazsın." diyerek onu iter. Fulya "Ama Yasemin, bence bu çok güzel olur" der ve resim kağıdına uzanarak ipi yapıştırmaya çalışır. Yasemin, hışımla "Hayır dedim sana olmaz!" diyerek ipi kağıttan söker. Fulya üzgün, şaşkın, biraz da küskün bir şekilde yerine geçer. Ders bitinceye kadar da sırasında sessizce oturur.

EK 24

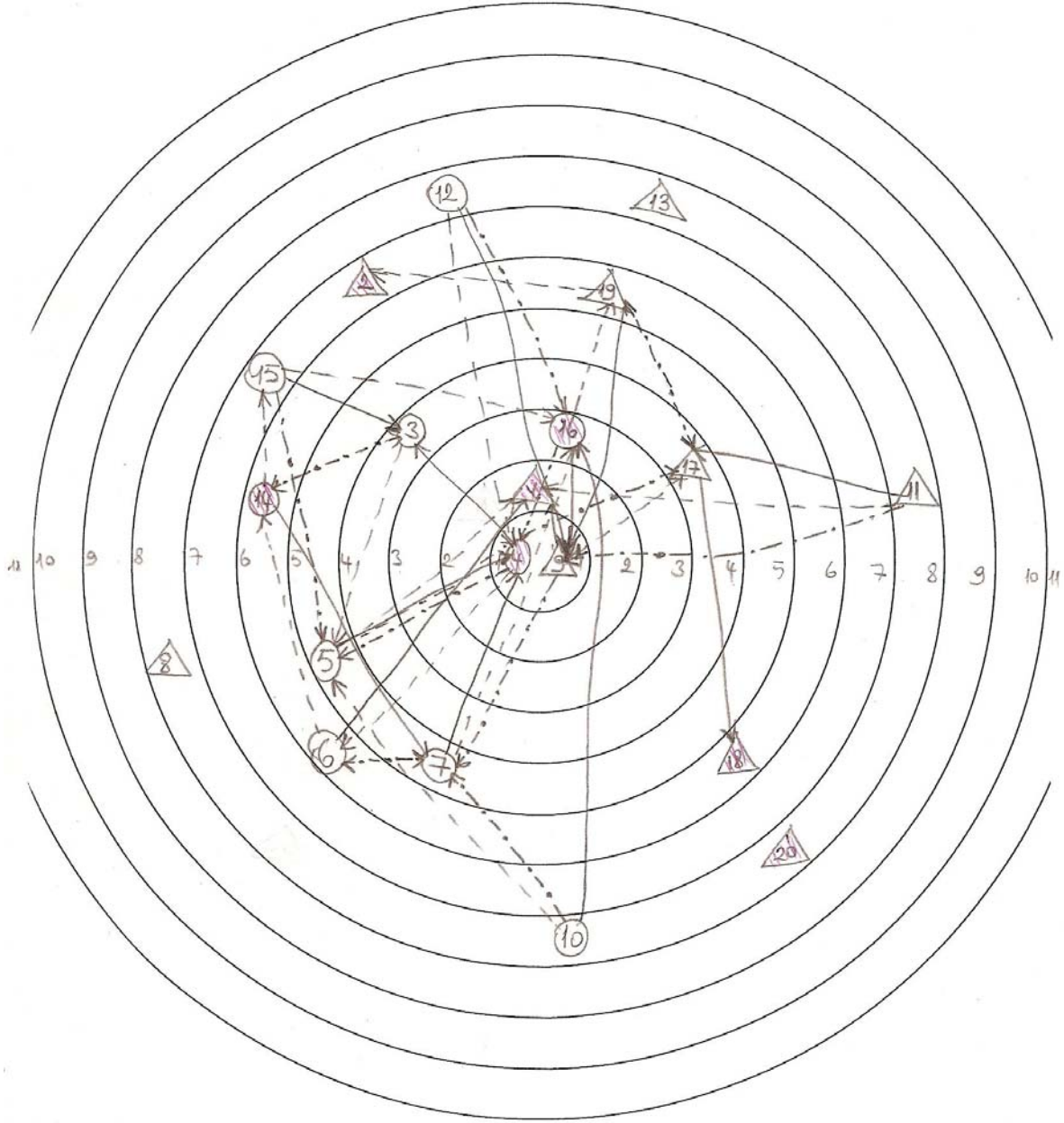
07/12/2004 TARİHLİ SOSYOMETRİ UYGULAMASI
SOSYOGRAMI



1. tercih →
2. tercih - - - →
3. tercih ···· →

3.Soru: Hoşlanmadığın 3 arkadaşının ismini yaz.

10 / 06 / 2005 TARİHLİ SOSYOMETRİ UYGULAMASI
SOSYOGRAMI



1. tercih →
2. tercih - - →
3. tercih - - - →

3. Soru; Hoşlanmadığın 3 arkadaşının ismini yaz.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 64-74.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4, 39-54.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- _____. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Anne-baba el kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Alter, M., ve Gottlieb, J. (1987). Educating for social skills. *Advances in Special Education*, 6, 1-61.
- Arceneaux-Rheams, T. ve Bain, S.K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: Attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*, 42, 53-63.
- Ataman, A. (2002). Kaynaştırmada sınıf öğretmenlerinin rolleri ve yetiştirme sorunları. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı (s. 17-21), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2001). İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programlarının etkililiğinin incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Çeviri kitabı. McEwan, E.K. (1996). *Nobody likes me*. Wheaton, IL: Harold Shaw Publishers.
- Bailey, D. B. ve Wolery, M. (1989). *Assessing infants and preschoolers with handicaps*. Englewood Cliffs: Merrill Prentice Hall.
- Ballard, M., Corman, L., Gottlieb, J. ve Kaufman, M. J. (1977). Improving the social status of mainstreamed retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 69, 605-611.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Barton-Arwood, S., Morrow, L., Lane, K. ve Jolivette, K. (2005). Project IMPROVE: Improving teachers' ability to address students' social needs. *Education and Treatment of Children*, 28, 430-443.
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir Kız Meslek Lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Bauwens, J. ve Hourcade, J. J. (1997). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33, 81-85.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N. ve Arslan, N. (1997). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgileri ve görüşleri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Sözlü Bildiri, Eskişehir.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 100-106.

- Bogdan, R. C. ve Biklen, K. S. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Bradley, D., F. ve Switlick, D. M. (1997). From Isolation to cooperation in teaching. In D. F. Bradley, M. E. King-Sears, D. M. Tessier-Switlick (Ed.), *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice* (s. 109-128), Boston: Allyn & Bacon.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children, 71*, 195-207.
- Brown, W. H., McEvoy, M. A. ve Bishop, N. (1991). Incidental teaching of social behavior: A naturalistic approach for promoting young children's peer interactions. *Teaching Exceptional Children*, Fall, 35-38.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. ve Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children, 72*, 169-185.
- Bursuck, W. (1989). A comparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 188-194.
- Caldarella, P. ve Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents. A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*, 264-278.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership, 59*, 18-24.

- Carnine, D. W., Silbert, J. ve Kameenui, E. J. (2004). *Direct Instruction Reading*. (4th Edition), Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Carpenter, S. L. ve McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 17. <http://www.weblinks1.epnet.com/citation.asp?tb=1&ua=bo+B%5F+shn+1+db+aphjnh+bt+TD++%22..> Erişim Tarihi: 09.05.2005.
- Carson, T., Connors, B., Smits, H., ve Ripley, D. (1989). Creating possibilities-an action research handbook. <http://www.epsb.ca/pb/pegasus/creating1.htm>. Erişim Tarihi: 26.01.2004.
- Carter, E. W. ve Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Person with Severe Disabilities*, 30, 179-193.
- Cartledge, G. ve Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children: Innovative approaches, (2nd Edition)*, New York, Oxford: Pergamon Boks, Inc.
- Chan, S. ve Mpofo, E. (2001). Children's peer status in school settings: Current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, 22, 43-52.
- Cheney, D. (1998). Using action research as a collaborative process to enhance educators' and families' knowledge and skills for youth with emotional or behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 42, 88-93.
- 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. ve Schmidt, M. W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionAvnities. *Elementary School Guide and Counseling*, 29, 217-222.

- “Coie, J. D., Dodge, K. A. ve Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.”
(Aktaran: Sale, P. ve Carey, D. M., 1995).
- Cole, D. A. ve Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25, 340-351.
- Conroy, M. A., Boyd, B. A., Asmus, J.M. ve Madera, D. (2007). A functional approach for ameliorating social skills deficits in young children with autism spectrum disorders. *Infacts & Young Children*, 20, 242-254.
- Cook, L. ve Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16.
- Cook, B. G. ve Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33, 50-61.
- Cook, B. G., Semmel, M. I. ve Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20, 199-207.
- Cornish, U. ve Ross, F. (2004). *Social skills training for adolescents with general moderate learning difficulties*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Cotton, K. (1990). Schoolwide and classroom discipline. In *School Improvement Research Series (SIRS)*, Northwest Regional Educational Laboratory Home. Erişim Tarihi: 11.05.2005.
- Court, D. ve Givon, S. (2003). Group intervention: Improving social skills of adolescents with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 36, 46-51.

- Crozier, S. ve Sileo, N. M. (2005). Encouraging positive behavior with social stories: An intervention for children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 37, 26-31.
- Cullinan, D., Sabornie, E. J. ve Crossland, C. L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. *JSTOR: The Elementary School Journal*, 92, 339-351. http://www.jstor.org/jstor/gifcvtdir/ap002420/00135984/ap030620/03a00070_1.1.gif?j. Erişim Tarihi: 27.07.2007.
- Custer, C. D. ve Osguthorpe, R. T. (1983). Improving social acceptance by training handicapped students to tutor their nonhandicapped peers. *Exceptional Children*, 50, 173-176.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: Grup eğitimi*. (2.baskı), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çifci, İ. (2001). Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çolak, A. ve Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4, 241-270.
- Çolak, A. ve Vuran, S. (2006). Kaynaştırma sınıflarında gözlemci olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ve sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri, XVI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulan Sözlü Bildiri, Samsun.
- deBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies implications for training. *Remedial and Special Education*, 20, 27-35.

- Delano, M. ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46, 14-23.
- Diken, İ. H. (1998). Sınıfında zihin engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Diken, İ. H. (Baskıda). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S. Eripek (Ed.), *Sınıf öğretmenliği lisans tamamlama programı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Donaldson, R. (2001). Rules: How to run a well-managed classroom beginning on Day One and developing throughout the year. The Donaldson Learning Project “Get Smart”. <https://www.brainsarefun.com/index.html>. Erişim tarihi: 11.05.2005
- Dopp, J. ve Block, T. (2004). High school peer mentoring that works! *Teaching Exceptional Children*, 37, 56-62.
- Doveston, M. ve Keenaghan, M. (2006). Improving classroom dynamics to support students’ learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for Learning*, 21, 5-11.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve Psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Elksnin, L. K. ve Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33, 132-147.

- Elksnin, L. K. ve Elksnin, N. (2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. *Intervention in School and Clinic*, 36.
- Elliott, S. N. ve Gresham, F. M. (1987). Children's Social skills: Assessment and Classification Practices, *Journal of counseling and Development*, 66, 96-99.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2005). *İşlevsel Değerlendirme: Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- “Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. LeCompte, W.L., Millroy ve J. Preissle (Eds), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-226). San Diego: Academic Press.” (Aktaran: Ratcliff, D., 1996).
- Eripek, S. (2000). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 95-104.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erkan, S. (2000). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Genişletilmiş 4. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Farmer, T. W., Van Acker, R. M., Pearl, R. ve Rodkin, P. C. (1999). Social Networks and peer-assessed problem behavior in elementary classrooms: Students with and without disabilities. *Remedial and Special Education*, 20, 244-256.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education. Action research. LAB. A program of the Education Alliance*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Franz, D. Z. ve Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviors. *Behavior Modification*, 25, 3-20.

- Frederickson, N. L. ve Furnham, A. F. (1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124, 381-433.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. ve Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-112.
- Friend, M., Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers*. (4th Edition), Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Garmston, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 18-26.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research*. (5th Edition) Columbus: Merrill Publishing Company.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83-93.
- Gibbs, G. R., Friese, S. ve Mangabeira, W. C. (2002). The use new technology in qualitative research. Introduction to issue. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Research* (On-line Journal), 3(2). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02hrsg-e.htm>. Erişim tarihi: 21.12.2006.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 115-126.
- Gottlieb, J. ve Budoff, M. (1973). Social acceptability of retarded children in nongraded schools differing in architecture. *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 15-19.

- Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of Moral Education, 29*, 47-60.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children, 20*, 233-249.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children, 48*, 422-433.
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology, 19*, 120-134.
- Gresham, F. M. ve Eliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education, 2*, 167-181.
- Gresham, F. M., Sugai, G. ve Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331-344.
- Gronna, S. S., Serna, L. A., Kennedy, C. H. ve Prater, M. A. (1999). Promoting generalized social interactions using puppets and script training in an integrated preschool. *Behavior Modification, 23*, 419-440.
- Gut, D. M. (2000). We are social beings learning how to learn cooperatively. *Teaching Exceptional Children, 32*, 46-53.
- Gut, D. M. ve Safran, S. P. (2002). Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading and Writing Quarterly, 18*, 87-91.
- Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğrenme yaklaşımının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hall, L. J. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *JASH, 19*, 302-313.
- Hancock, T. B. ve Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 39-54.
- Harriott, W. A. ve Martin, S. S. (2004). Using culturally responsive activities to promote social competence and classroom community. *Teaching Exceptional Children, 37*, 48-54.
- Heyne, L. (1993). Friendship development between children with and without developmental disabilities through participation in school-home-neighborhood recreational activities. University of Minnesota. Dissertation. <http://proquest.umi.com/pqdwweb?did=744968801&sid=9&Fmt=2&cli>. Erişim tarihi: 31.05.2006.
- Hobbs, T. ve Westling, D. L. (1998). Inclusion promoting successful inclusion through collaborative problem-solving. *Teaching Exceptional Children, 31*, 12-19.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 191-204.
- Huang, W. ve Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification, 21*.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. ve Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 69*, 315-332.
- Jalongo, M. R. (2006). Social skills. *Early Childhood Today, 20*, 8-9.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., ve Speltz, M. L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children, 55*, 420-428.

- Johnson, A. P. (2002). *A short guide to action research*. Boston, London, Toronto: Allyn & Bacon.
- “Jackson, B. (1987). *Fieldwork*. Urbana, IL: University of Illinois Press.” (Aktaran: Ratcliff, D. 1996).
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 29-33.
- Jones, A. (1999). *Team- building activities for every group*. Rec Room Publishing.
- Jones, A. (1998). *104 Activities that build: Self-esteem teamwork communication anger management self-discovery coping skills*. Rec Room Publishing.
- Jones, R. R., Reid, J. B. ve Patterson, G. R. (1979). Naturalistic Observation in Clinical Assessment. In P. McReynolds (Ed.) *Advances in Psychological Assessment* (s. 42-95), Jossey-Bass Inc, USA.
- Kamps, D. M. ve Ellis, C. (1995). Peer-inclusive social skills groups for young children with behavioral risks. *Preventing School Failure*, 39, 10-15.
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., Carnazzo, K., Morrison, L. ve Garrison-Kane, L. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68, 173-187.
- Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4, 55-76.
- Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler. (İçinde). A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş.

- Kargın, T. (2006). Öğretimin uyarlanması. (İçinde). A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Kemp, C. ve Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22, 391-411.
- “Kerr, M. M. ve Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. Boston: Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.” (Aktaran: Zirpoli, T. J. ve Melloy, J. K., 1997).
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- _____. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim: İlköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı* (s. 1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- _____. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.
- Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 3-13.
- Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kimball, J. W., Kinney, E. M., NeuroHealth, B., Taylor, B. A. ve Stromer, R. (2004). Video enhanced activity schedules for children with autism: A promising package for teaching social skills. *Education and Treatment of Children*, 27, 280-298.
- Koçancı, A. (2006). Çocukların sosyal becerilerini geliştirme ve sosyal yeterlilik. <http://www.gonuldengonule.com/urun/urunozell1>. Erişim tarihi: 05.09.2006.

- Kohler, N. (2006). Team planning to CLEAR up problems. *Reclaiming Children and Youth, 15*, 155-161.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A. ve Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 93-104.
- Korinek, L. ve Pollaway, E. A. (1993). Social skills: Review and implication for instruction for students with mild mental retardation. In R. A. Gable, S. F. Warren (eds). *Strategies for teaching students with mild mental retardation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Korinek, L. ve Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure, 41*, 148-152.
- Kuttler, S., Smith-Myles, B. ve Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*, 176-182.
- Küçüker, S., Acarlar, F. ve Kapçı, E. G. (2006). The development and psychometric evaluation of a support scale for pre-school inclusion. *Early Child Development and Care, 176*, 643-659.
- Lamar-Dukes, P. ve Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic, 41*, 55-61.
- Lane, K. L., Givner, C. C. ve Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education, 38*, 104-110.
- Lane, K. L., Pierson, M. R. ve Givner, C. C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: Skills essential for success. *The Journal of Special Education, 38*, 174-186.

- Langerock, N. L. (2000). Collaboration in an inclusive classroom: A passion for action research. *Teaching Exceptional Children, 33*, 26-32.
- Larrivee, B. ve Horne, M. D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with pers of different ağabeylity levels. *The Journal of Special Education, 25*, 90-101.
- Lease, A. M. ve Kennedy, C. A. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development, 11*, 88-109.
- “LeCompte, M. D. ve Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd Edition). San Diego: CA: Academic Press.”
(Aktaran: Ratcliff, D., 1996).
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (2003). *Teaching special students in general education classrooms*. (6th Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in the mainstream*. London: Merrill Publishing Company.
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1991). *Teaching special students in the mainstream*. (3rd edition) New York: Macmillan Publishing Company.
- Lloyd, C. (2002). Developing and changing practice in special educational needs through critically reflective action research: A case study. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 109-127.
- Lo, Y. (2003). Functional assessments and individuAvnized intervention plans: Increasing the behavior adjustment of urban learners in general and special education settings. Ohio State University, Physical Activity and Educational Services. [http:// www.ohiolink.edu/etd/view.cgi?osu1060619211](http://www.ohiolink.edu/etd/view.cgi?osu1060619211), Erişim tarihi: 28.01.2004.

- 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.
- Maheady, L., Harper, G. F. ve Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 22, 4-14.
- Mastropieri ve Scruggs, (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction*. (2nd Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- McArthur, J. R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies*, July/August, 183-185.
- McConaughy, S. H., Kay, P. J. ve Fitzgerald, M. (1998). Preventing sed through parent-teacher action research and social skills instruction: First-year outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 81-93.
- McGinnis, E. ve Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. (Revised Edition). McNaughton & Gunn.
- McGlynn, M. M. ve Rutherford, R. B. (2001). Teaching social skills to enrich the lives of children and youth with emotional and behavioral difficulties. *Focal Point*, 15
(<http://www.rtc.pdx.edu/FPinHTML/FocalPointFA01/pgFPfa01SocialSkills.shtml>) Erişim tarihi: 30.09.2002.
- “McMahon, C. (1989). An evaluation of the multiple effects of a social skills intervention: An interactionist perspective. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Iowa City.” (Aktaran: Zirpoli, T. J. ve Melloy, K. J., 1997, s.228).
- McNiff, J., Lomax, P. ve Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London and New York: Hyde Publications.

- Mehaffey, J. I. ve Sandberg, S. K. (1992). Conducting social skills training groups with elementary school children. *The School Counselor*, 40, 61-67.
- “Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization for the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.” (Aktaran: Ratcliff, D. 1996).
- Meier, C. R., DiPerna, J. C. ve Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29, 409-419.
- Melfi-Visoky, A. ve Dickerman-Poe, B. (2000). Can preschoolers be effective peer models? An action research project. *Teaching Exceptional Children*, 33, 68-73.
- Mendler, A. N. (1992). What do I do when...? How to achieve discipline with dignity in the classroom. Bloomington, Ind.: National Educational Service.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.
- Merrel, K. W. ve Gimpel, G. (1998). Social skills of children and adolescents. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meyen, E. L., Vergason, G. A. ve Whelan, R. J. (1996). *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Denver, London, Sydney: Love Publishing Company.
- Meyer, L. H., Cole, D. A., McQuarter, R. ve Reichle, J. (1990). Validation of the assessment of social competence (ASC) for children and young adults with developmental disabilities. *JASH*, 15, 57-68.
- M.E.B. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006).
<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/OzelEgitimHizmYonetmeliği.html>.
- M.E.B. İlköğretim okul programları (2006).
http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=ogretim_programlari

- M.E.B. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=ogretim_programlari
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd. Edition). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Montague, M. ve Bergeron, J. (1997). Using prevention strategies in general education. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-12.
- “Moreno, J. L. (1963). *Sosyometrinin temelleri*. N.Ş. Kösemihal (çev.). İstanbul: İstanbul Yayınevi. (Orijinal eserin yayımı 1953).” (Aktaran: Dökmen, Ü. (1995) *Sosyometri ve Psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.)
- Moudry-Quilty, K. (2007). Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for students with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 182-189.
- Neubert, G. A. ve Bratton, E. C. (1987). Team coaching: Staff development side by side. *Educational Leadership*, 29-32.
- Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. ve Gainer-Sirota, K. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10, 399-419.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. ve Chandler, L. K. (1994). Acceptability and feasibility of classroom based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*, 60, 226-236.
- 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.

- Öncül, N. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pugach, M. C. (2001). The stories we choose to tell: Fulfilling the promise of qualitative research for special education. *Exceptional Children*, 67, 439-453.
- Park, H. S., Gonsier-Gerdin, J., Hoffman, S., Whaley, S. ve Yount, M. (1998). Applying the participatory action research model to the study of social inclusion at worksites. *JASH*, 23, 189-202.
- Pavri, S. ve Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45, 8-14.
- Pavri, S. ve Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children*, 67, 391-411.
- Pearl, R., Farmer, T. W., Acker, R. V., Rodkin, P. C., Bost, K. K., Coe, M. ve Henley, W. (1998). The social integration of students with mild disabilities in general education classrooms: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *The Elementary School Journal*, 99, 167-185.
- Penn-Edwards, S. (2004). Visual evidence in qualitative research: The role of videorecording. *The Qualitative Report*, 9, 266-277.
- Peterson, L. D., Young, K. R., Salzberg, C. L., West, R. P. ve Hill, M. (2006). Using self-management procedures to improve classroom social skills in multiple general education settings. *Education and Treatment of Children*, 29, 1-21.
- Peterson, L. D., Young, K. R., West, R. P. ve Peterson, M. H. (1999). Effects of student self-management on generalization of student performance to regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 22, 357-372.

- Prater, M. A., Bruhl, S. ve Serna, L. A. (1998). Acquiring social skills through cooperative learning and teacher-directed instruction. *Remedial and Special Education, 19*, 160-172.
- Prater, M. A., Serna, L. ve Nakamura, K. K. (1999). Impact of peer teaching on the acquisition of social skills by adolescents with learning disabilities. *Education and Training of Children, 22*, 21-41.
- Prillaman, D. (1981). Acceptance of learning disabled students in the mainstream environment: A failure to replicate. *Journal of Learning Disabilities, 14*, 344-347.
- Pugach, M. C. (2001). The stories we choose to tell: Fulfilling the promise of qualitative research for special education. *Exceptional Children, 67*, 439-453.
- Quinn, M.M. ve Jannasch-Pennell, A. (1995). Using peers as social skills training agents for students with antisocial behavior. *Preventing School Failure, 39*, 26-31.
- Rainforth, B. ve England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children, 20*, 85-104.
- Ratcliff, D. (1996). Video and audio media in qualitative research. <http://don.ratcliff.net/video/vid.html>, Erişim tarihi: 05.11.2003.
- Reeve, P. T. ve Hallahan, D. P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children, 26*, 1-11.
- Rutherford, R., Chipman, J., Digangi, S. ve Anderson, K. (1992). *Teaching social skills: A practical instructional approach*, Exceptional Innovations.
- Rutherford, Jr., Robert, B., Mathur, S. R. ve Quinn, M. M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children, 21*.

- Ryan, A. K., Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paquette, S. ve Smith, S. (2001). Kyle: A case study in parent-teacher action research. *Teaching Exceptional Children*, 33, 56-61.
- Sale, P. ve Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62, 6-19.
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students*. (5th Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Salend, S. J. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114-126.
- 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.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H. ve Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 211-222.
- Schloss, P. J. ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schoen, S. F. ve Bullard, M. (2002). Action research during recess: a time for children with autism to play and learn. *Teaching Exceptional Children*, 35, 36-39.
- Schoen, S. F. ve Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37, 26-29.
- Schoen, S. F. ve Shoen, A. A. (2003). Action research in the classroom: Assisting a linguistically different learner with special needs. *Teaching Exceptional Children*, 35, 16-21.

- Schug M. C., Tarver, S. G. ve Western R. D. (2001). Direct instruction and the teaching of early reading. *Policy Research Institute, 14*, 5-21.
- Schultz, J., Florio, S. ve Erickson, F. (1982). Where is the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: P. Gilmore and A. Glatthorn (Eds). *Children in and out of school*. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.” (Aktaran: Uzuner, 1993, s.98).
- Schuster, J. W., Hemmeter, M. L. ve Ault, M. J. (2001). Instruction of students with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 329-341.
- Scranton, T. R. ve Ryckman, D. B. (1979). Sociometric status of learning disabled children in an integrative program. *Journal of Learning Disabilities, 12*, 402-407.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. ve Mcduffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*, 392-416.
- Seferian, R. (1999). *Design and implementation of a social-skills program for middle school students with learning and behavioral disabilities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED436863).
- Siperstein, G. N. (1999). Social skills training. K. Kavale ve S. R. Forness (Ed.), *Efficacy of special education and related services*, AAMR.
- Slaughter, V., Dennis, M. J. ve Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 545-564.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behaviour in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice, 17*, 337-345.

- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (3rd Editon). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith-Myles, B. ve Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36, 279-286.
- Snell, M. E. ve Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities* (5th Edition). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Snell, M. E. ve Janney, R. (2000a). Teachers' problem-solving about children with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Exceptional Children*, 66, 472-490.
- Snell, M. E. ve Janney, R. (2000b). *Teacher's guides to inclusive practices: Social relationships and peer support*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Soenksen, D. ve Alper, S. (2006). Teaching a young child to appropriately gain attention of pers using a social story intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 36-44.
- Sprott, J. B. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference? *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 553-572.
http://www.calstatela.edu/centers/schoolclimate/classroom_survey.html.
Erişim Tarihi: 13.04.2006.
- Stone, W. L. ve La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37.
- Strain, P. S. (1985). Programmatic research on peers as intervention agents for socially isolate classmates. *Pointer*, 29, 22-29.

- Strain, P. S., Guralnick, M. J. ve Walker, H. M. (1986). Childrens' social behavior, development, assesment and modification. New York: Academic Prees.
- Strain, P. S., Odom, S. L. ve McConnell, S. (1984). Promoting social reciprocity of exceptional children: Identification, target behavior selection, an intervention. *Remedial and Special Education*, 5, 21-28.
- Strom, R. ve Strom, P. (1996). Student evaluation of social skills. *Journal of Instructional Psychology*, 23, 111-116.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 25-43.
- Sucuoğlu, B. ve Çıfci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B. (2006). Sosyal Kabulün Artırılması. (İçinde). A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- “Sugai, G. (1990) Social skill analysis. Unpublished manuscript. Division of Learning and Instructional Leadership, University of Oregon, Eugene.” (Aktaran: Sugai, G. ve Lewis, T. J., 1996).
- Sugai, G. ve Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children*, 29.
- Swaggart, B. L. ve Gagnon, E. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-16.
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eğitim Araştırmaları. Eurasian Journal of Educational Research*. 26, 199-208.

- Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Thomson, C., Brown, D., Jones, L., Walker, J., Moore, D. W., Anderson, A., Davies, T., Medcalf, C. ve Glynn, T. L. (2003). Resource teachers learning and behavior: Collaborative problem solving to support inclusion. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 101-111.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. ve Nevin, A. I. (1994). Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Tiegerman-Farber, E. ve Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making: The pathway to inclusion*. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Toplis, R. ve Hadwin, J. A. (2006). Using social stories to change problematic lunchtime behaviour in school. *Educational Psychology in Practices*, 22, 53-67.
- Turnbull, A. P. ve Ruef, M. (1997). Family perspectives on inclusive lifestyle issues for people with problem behavior. *Exceptional Children*, 63, 211-227.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Utley, C. A. (2001). Introduction to the special series: Advances in peer-mediated instruction and interventions in the 21st century. *Remedial and Special Education*, 22, 2-3.

- Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uzuner, Y. (Baskıda). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. (Baş makale) *Özel Eğitim Dergisi*.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı. Ünite 9. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (1993). An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime. Doktora Tezi, Cincinnati Üniversitesi, A.B.D.
- Ün Açıkgöz, K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ünsal, P. (2003). Erken çocukluk döneminde sosyal beceriler. *Çocuk Çocuk*, 33, 21-22.
- Van Acker, R. ve Valenti, S. S. (1989). Perception of social affordances by children with mild handicapping conditions: Implications for social skills research and training. *Ecological Psychology*, 1, 383-405.
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*. 6, 578-585.
- Vaughn, S., Elbaum, B. ve Boardman, A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality*, 9, 47-65.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S. ve Hughes, M. T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 428-436.

- Vaughn, S., Elbaum, B. E. ve Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 598-608.
- Vaughn, S., Kim, A., Morris Sloan, C. V., Hughes, M. T., Elbaum, B. ve Sridhar, D. (2003). Social skills interventions for young children with disabilities. *Remedial and Special Education, 24*, 2-15.
- Vaughn, S. ve Klinger, J. K. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *The Journal of Special Education, 32*, 79-88.
- Voltz, D. L., Brazil, N. ve Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic, 37*, 23-30.
- Vuran (Baskıda). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.), *Sınıf öğretmenliği lisans tamamlama programı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Vuran, S. (2007). Tüm hizmet planı: BEP ve öğretim uyarlamaları. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programları. Okul öncesi öğretmenliği lisans tamamlama programı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eğitim Araştırmaları. Eurasian Journal of Educational Research, 18*, 217-235.
- Vuran, S. ve Başal, M. (2005). *Öykü Demeti 1: Kaynaştırma Sınıfları için Özel Gereksinimli Çocukları Anlatan Öyküler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vuran, S. ve Başal, M. (2005). *Öykü Demeti 2: Kaynaştırma Sınıfları için Özel Gereksinimli Çocukları Anlatan Öyküler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Vuran, S. ve Çolak, A. (2003). İlköğretim düzeyinde kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal konumları. XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulan Sözlü Bildiri, Eskişehir.
- Vuran S. ve Ş. Yücesoy. (2003). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 141-158.
- Waldron, N. L. ve Mcleskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395-405.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., Mclaughlin, V. L. ve Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
- Wehmeyer, M. (2002). *Self-determination and the education of students with disabilities*. (ERIC Digest). Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED470036).
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G. ve Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24, 262-272.
- Weichel-Murawski, W. ve Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22, 258-267.
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21, 366-376.
- Welch, M., Brownel, K. ve Sheridan, S. M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams. *Remedial and Special Education*, 20, 36-49.

- Weltmann-Begun, R. (1996). *Ready-to-use social skills lessons & activities for grades 7-12*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Welton, E., Vakil, S. ve Carasea, C. (2004). Strategies for increasing positive social interactions in children with autism: A case study. *Teaching Exceptional Children*, 37, 40-46.
- Westwood, P. S. (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=10057168&ppg=78>.
- Wolery, M., Bailey, D. B. ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Yıldırım, S. (2002). Akranlar tarafından kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretimi üzerindeki etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Genişletilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zirpoli, T. J. ve Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2nd Edition). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.