

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BECERİLERE
İLİŞKİN BEKLENTİLERİ VE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN ÇIKTILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Elif SAZAK PINAR

Danışman: Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU

Ankara

Eylül, 2009

Egitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından ÖZEL EĞİTİM Anabilim Dalında DOKTORA
TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu (Danışman)
Üye	Prof. Dr. Sema Kaner
Üye	Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı
Üye	Doç. Dr. İbrahim H. Diken
Üye	Yrd. Doç. Dr. İlknur Çıfci Tekinarslan

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma iki amaca hizmet etmektedir. Birincisi sınıf öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirlemek, ikincisi de öğretmenler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğini incelemektir. Araştırmanın birinci bölümünde alanyazın kapsamında problem durumu betimlenerek araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar açıklanmıştır. Ardından sırasıyla araştırmada izlenen yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler yer almıştır.

Bu araştırma pek çok kişinin özverili katkıları ve destekleri sayesinde var olabildiği. Öncelikle, kendisini tanıma onurunu yaşadığım ilk günden itibaren örnek bir bilim insanı olarak beni aydınlatan, araştırmanın ortaya çıkmasında sonsuz destek veren ve engin bilgilerini benimle paylaşan hocam Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu araştırmanın daha nitelikli hal almasında değerli önerileriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Sema Kaner, Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı, Doç. Dr. İbrahim H. Diken ve Yrd. Doç. Dr. İlknur Çıfci Tekinarslan'a çok teşekkür ederim. Olumlu tavırlarıyla desteklerini her zaman hissettiğim Yrd.Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış'a, araştırmanın özellikle veri toplama aşamasında yardımlarını esirgemeyen ve moral vererek bana güç veren Yrd. Doç. Dr. Nurhan Cora İnce, Yrd. Doç. Dr. Emine Eratay, okul müdürü Ali Ünlü ile sevgili arkadaşlarım Dr. Nuray Mamur, Selma Akalın, Nevin Güner Yıldız ve Ebru Ak'a içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın pilot çalışmasında ve uygulama aşamasında öğretmen eğitiminin okullarında yapılmasına destek veren okul müdürleri Bekir İnce, Ali Demir ve Hayri Mısırlıoğlu ile eğitime katılan değerli öğretmenlere teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırmanın gözleme dayalı verilerinin toplanmasında göstermiş oldukları sorumluluk sahibi davranışlarından ve özverili çalışmalarından dolayı öğrencilerim Tuğba Ertekin ve Seyfi Erdoğdu'ya, verilerin bilgisayara

aktarılmasında yardımcı olan Elvan Bağbaşı ve Nurgöl Topal'a çok teŖekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi bu araştırmada da bana moral veren, desteğini hep hissettiğim annem Sabahat Sercan Pınar'a çok teŖekkür ederim. EŖim Murat Fehmi Pınar'a, verdiği sonsuz desteği, duyduğu güveni, daha iyiye ulaşmam için söylediği değerli önerileri için çok teŖekkür ederim. Daha dünyaya gelmemişken veri toplama aşamasından başlayarak araştırmanın tamamlanmasına kadar geçen sürede göstermiş olduğu sabrı, anlayışı, neşeli ve tatlı gülümsemesi için canım kızım Nehir İlke'me çok teŖekkür ederim.

Elif Sazak Pınar

ÖZET

KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BECERİLERE İLİŞKİN BEKLENTİLERİ İLE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN ÇIKTILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Sazak Pınar, Elif

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Eylül, 2009, 169 Sayfa

Bu çalışmada, sınıfında özel gereksinimli öğrenci (ÖĞÖ) bulunan öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri incelenmiş, öğretmenler için hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programı'nın (SBÖP) öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgileri ve sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada betimsel araştırma modellerinden test ve gözlem tekniğinden, deneysel modellerden "öntest-sontest kontrol gruplu desen"den yararlanılmıştır. Çalışmanın birinci aşamasında 172 ilköğretim birinci kademe öğretmeni yer almış, ikinci aşamasında ise 12 öğretmen deney, 17 öğretmen ise kontrol grubunu oluşturmuş, böylece araştırmaya toplam 201 öğretmen katılmıştır. İlk aşamada birinci grup öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri değerlendirilmiş, ikinci aşamada ise SBÖP'nin deney grubu öğretmenlerinin ÖĞÖ'ler için sosyal becerilere ilişkin beklentilerine, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerine ve sosyal beceri öğretim tekniklerini ÖĞÖ ve ortalama öğrenciler (OÖ) için kullanmalarına etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenleri için dört oturumdan oluşan, toplam altı saatlik SBÖP hazırlanmıştır. Programda öğretmenlerin sınıflarında kolay kullanabilecekleri, sosyal beceri öğretimının önemli ve temel teknikleri,

kuramsal bilgiden çok etkileşimli alıştırmalarla ve basamak basamak anlatılmıştır.

Araştırmada “Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Öğretmen Formu Sosyal Beceri Alt Ölçeği”nin (SBDS-SBÖ) önem boyutu, “Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT)” ve “Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF)” kullanılmıştır. Öğretmenler SBÖ ve ÖDGF’yi, bir ÖGÖ, bir de OÖ için ayrı ayrı doldurmuşlardır. SBÖBT bu araştırma için geliştirilmiş ve çalışma grubunda yer almayan 450 öğretmenden toplanan verilerle testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. ÖDGF ise öğretmenlerin öğrendikleri sosyal beceri öğretim tekniklerini sınıf ortamında kullanıp kullanmadıklarını belirlemek için geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. SBÖBT ve SBÖ öğretmenler tarafından yanıtlanmış, ÖDGF’de ise bir akademik derste gözlem yapılarak öğretmen davranışları değerlendirilmiş, gözlemler bağımsız gözlemciler tarafından gerçekteştirilmiştir.

Öğretmenlerin ÖGÖ ve OÖ’ler için sosyal becerilere ilişkin beklentilerini karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. SBÖP’nin öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları üzerindeki etkililiğini incelemek için ÖDGF’ den elde edilen verilerin frekansları hesaplanmış, frekansların ortalamaları yığılmış sütun grafiği ile gösterilmiştir. SBÖP’nin öğretmenlerin öntest ve sontest, sontest ve izleme testi sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla veriler, Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonucunda öğretmenlerin çoğunun hiçbir beceriyi ÖGÖ’lerin okul başarıısı için çok önemli görmediği, ancak ölçeğin genellikle işbirliği alt ölçeğinde yer alan 13 sosyal beceriyi bu öğrenciler için önemli buldukları görülmüştür. OÖ’ler için ise 10 sosyal beceri çok önemli görülmüş ve bu becerilerin çoğunun atılganlık alt ölçeğinde yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin ÖGÖ'ler için sosyal beceri beklentilerinin, özel gereksinimli olmayan akranlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

SBÖP sonrasında deney grubu öğretmenlerinin ÖGÖ'ler için beklentilerinin değiştiği, grubun ÖGÖ için 14 beceriyi çok önemli buldukları, bu becerilerin genellikle atılganlık ölçeğinde yer aldığı ve ÖGÖ ile OÖ'ler için sosyal beceri beklentilerinin hemen hemen benzediği belirlenmiştir. Ayrıca SBÖP'ye katılan öğretmenlerin, program sonrasında sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin arttığı, programın öğretmenlerin bilgileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin program öncesinde ve sonrasında sınıflarında kullandıkları sosyal beceri öğretim teknikleri karşılaştırıldığı zaman, deney grubunun sınıfta kullandıkları öğretim tekniklerinin frekanslarının arttığı, buna karşın kontrol grubunda böyle bir artışın olmadığı görülmüştür. İzleme aşamasında ise deney grubu öğretmenlerinin hem sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerinin hem de kullandıkları öğretim tekniklerinin korunduğu görülmüştür. Çalışmanın bulguları aday öğretmenler ile halen sistemde olan öğretmenler için hazırlanan eğitim programları, alanyazın, araştırmanın sınırlılıkları, ileriki araştırmalar ve uygulamalara yönelik öneriler çerçevesinde tartışılmıştır.

SUMMARY

INVESTIGATING SOCIAL SKILLS EXPECTATIONS OF INCLUSIVE CLASSROOM TEACHERS AND THE EFFECTIVENESS OF SOCIAL SKILLS TRAINING PROGRAM ON TEACHERS' OUTCOMES

Sazak Pınar, Elif

Doctoral Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

September, 2009, 169 pages

The present study was designed to investigate social skills expectations of inclusive classrooms teachers' and the effectiveness of Social Skills Training Program (SSTP) on the teachers' social skills expectations, social skills teaching knowledge and social skills teaching techniques. In an attempt to reach the purpose of the study, the test and observation techniques and pretest-posttest with control group design were used. The participants of the study were consisted of two different groups. The first group included 172 teachers who have students with special needs in their classroom whereas the second group consists of 29 volunteer first and second grade education teachers. Thus, totally 210 elementary school teachers participated in this study. In the first step of the research, the social skills expectations for the children with and without special needs of 172 teachers' expectations were assessed by using importance dimension of the Social Skills subtest of Social Skills Rating System. In the experimental part of the study, the effects of SSTP on teachers' social skills expectations for students with special needs (SSN), their knowledge of teaching social skills and social skills teaching techniques to be used for both SSN and average students (AS) in the classroom were investigated.

The SSTP developed for the inclusive classroom teachers included main techniques of social skill teaching such as modeling, reinforcing and prompting the students, and all the techniques were taught by

using interactive exercises, example videos and group discussions based on theoretical knowledge related to teaching social skills to the students with and without special needs.

The importance dimension of the “Social Skills Rating System-Social Skills” test (SST), developed by Gresham and Elliott (1990) was applied to the 172 teachers in order to determine the social skills expectations for the students and also “Social Skills Teaching Knowledge Test (SSTKT)” developed by the researcher so as to assess the knowledge of teaching social skills of the teachers. Moreover “Teacher’s Behavior Observation Form (TBOF)” developed by the researcher was used in order to collect research data regarding the social skills teaching techniques to be used by the teachers in their classrooms. The reliability and validity studies of the three instruments were conducted and the results of the analysis indicated the fact that all the instruments were valid and reliable so as to use for the purpose of the research. Observation data related to the frequencies of the social skills teaching techniques to be used in the classroom was collected by independent observers in one of the academic class such as Turkish, mathematic or life sciences during instruction.

In order to compare teachers’ expectations for SSN and AS, Mann Whitney-U test, which is one of the nonparametric tests, was used. The effectiveness of the SSTP on teachers’ teaching techniques was investigated by calculating the frequency of each technique to be exhibited by teachers during teaching obtained from TBOF and the mean of the frequency of the each technique was shown in cumulated bar graph. In order to determine whether the SSTP made any difference on teachers’ pre and post test scores of the SSTKT the data were analyzed by using Mann Whitney U- and Wilcoxon Marked Line test as well.

The results of the analysis indicated the fact that most of the teachers thought that none of social skills were critical for the school success of SSN whereas 13 social skills mostly from cooperation subscale of the

social skills test were important for these students. By most of the teachers, 10 social skills mostly from assertiveness subscale were considered as critically important for AS. In addition, it was found that the teachers' social skills expectations for SSN are significantly less than their peers without special needs.

After the SSTP, the number of the social skills considered as critically important for SSN increased and 14 social skills mostly from assertiveness subscale were scored critical for SSN by the teachers. It was pointed out that teachers' expectations for AS and SSN were almost similar. In this study, it is seen that the SSTP is effective on teachers' social skills teaching knowledge. When social skills teaching techniques of teachers in experimental and control group are compared before and after the study, it can be seen that frequency level of the techniques used in the classroom by experimental group has increased significantly. Unlike experimental group, there has not been any increase in control group. In the follow up process, it was seen that teachers had protected the information they had on social skill teaching and their teaching techniques. The findings are discussed within the framework of teacher candidates, current teachers and education programs, related literature, limitations of the study, future studies and practice suggestions.

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Birinci Grup Öğretmenlerinin Özellikleri

Tablo 2: İkinci Grup Öğretmenlerinin Özellikleri

Tablo 3: SBÖBT'nin Geçerlik Çalışması Değerlendirme Sonuçları

Tablo 4: SBÖBT'nin Madde Analizi Değerlendirme Sonuçları

Tablo 5: SBÖ'deki Her Bir Maddeyi ÖGÖ'ler için Önemli ve OÖ'ler için Çok Önemli Gören Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tablo 6: SBÖ'nün Alt Ölçekleri için Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Tablo 7: ÖGÖ ve OÖ ler için SBÖ'nün Alt Ölçek Puanlarına Göre Öğretmen Beklentilerine İlişkin Puanların Sıra Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubunun ÖGÖ'ler için Eğitim Öncesi, Sonrası ve İzleme Aşamasında Sosyal Becerilere İlişkin Beklentilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubunun SBÖBT Öntest ve Sontest Puanları Sıra Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 10: Öğretmenlerin Eğitim Öncesi ve Sonrası SBÖBT'den Aldıkları Toplam Puanlar Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubunun SBÖBT Sontest ve İzleme Aşaması Puanları Sıra Ortalaması Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Tablo 12: Öğretmenlerin Öntest, Sontest ve İzleme Aşamasında Sosyal Beceri Öğretim Tekniklerini Kullanmalarına İlişkin Frekansların Ortalamaları

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Şekil 2: SBÖBT Geliştirme Süreci

Şekil 3: Uygulama Süreci

Şekil 3: Öğretmenlerin SBÖBT'den Aldıkları Ortalama Puanlar

Şekil 4: Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretim Tekniklerini Kullanmalarına İlişkin Frekansların Ortalamaları

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
SUMMARY	X
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
Sosyal Beceri Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü	12
Öğretmen Eğitim Programları ve Sosyal Beceri Öğretimi	16
İlgili Araştırmalar	26
Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	35
Problem	38
Amaç	40
Önem	42
Varsayımlar	46
Sınırlılıklar	46
Tanımlar	46
2. YÖNTEM	
Araştırmanın Modeli	49
Çalışma Grubu	52
Veri Toplama Araçları	56

Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi -Sosyal Beceri Ölçeği (SBDS-SBÖ)	56
Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT)	58
Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF)	66
Uygulama Süreci	70
Öğretmenlere Ulaşma ve Testlerin Uygulanması	71
Sosyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması	71
Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	76
Uygulama	76
Verilerin Analizi	79
3. BULGULAR	
Öğretmenlerin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri Nelerdir?	81
SBÖP öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?	86
SBÖP öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?	89
SBÖP öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarında anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?	92
4. TARTIŞMA	96
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	115
KAYNAKÇA	118
EKLER	144

BÖLÜM I

GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrencilerin topluma kazandırılmaları 'insan haklarına dayanan sosyal devlet' olmanın ve gelişmişliğin göstergelerindedir. Bu nedenle dünyada ve Türkiye'de bu öğrencilerin daha iyi eğitim görmeleri için bilimsel çalışmalar yapılmakta, eğitim ortamları ve öğretim programları bilimsel çalışmaların bulgularını temel alarak düzenlenmektedir. Bu düzenlemelerin bir tanesi de kaynaştırma uygulamalarıdır. Kaynaştırma, sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye (ÖGÖ) destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla ÖGÖ lerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesidir (Akt., Sucuoğlu & Kargın, 2006). Her çocuğun yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi almasını savunan kaynaştırma, tüm öğrencilere akademik ve sosyal başarılar kazandırarak, toplumun bir bireyi olma fırsatı sunan bir eğitim yaklaşımıdır (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırmanın amaçları, ÖGÖ lere sosyal yönden destekleyici ve gelişimsel olarak uygun sınıf ortamları sağlamak, aynı yaştaki akranlarıyla etkileşime girmeleri için fırsatlar sunmak ve bu öğrencileri sosyal yaşama en iyi şekilde hazırlamaktır (Heiman & Margalit, 1998; Idol, 1996; Odom, 2000). Ülkemizde 1986'da başlatılan kaynaştırma uygulamaları 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yasallaştırılmış ve günümüzde bu uygulamadan yararlanan ilköğretim ve ortaöğretimdeki ÖGÖ sayısı 60000'e yaklaşmıştır (http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2007-2008_genel_sonuc.pdf)

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılmasında bilimsel çalışmaların bulgularının rolü büyüktür. Alanyazın incelendiğinde kaynaştırmanın etkililiğini inceleyen pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Birçok çalışmada kaynaştırmanın ÖGÖ lerin akademik başarılarını artırdığı

bulunmuştur (Baker, Wang, & Walberg, 1995; Banerji & Dailey, 1995; Buysse & Donald, 1993; Downing & Peckham-Hardin, 2007; Downing, Spencer, & Cavallaro, 2004; Fisher & Meyer, 2002; Hunt & Goetz, 1997; Hunt, Staub, Alweel, & Goetz, 1994; Idol, 1996; Odom & McEvoy, 1990; Schattman & Benay, 1992; Weiner, 1985). Örneğin, genel eğitim sınıfları ve ayrıştırılmış okullara devam eden ÖGÖ lerin akademik başarılarının karşılaştırıldığı 50 araştırmanın gözden geçirildiği bir çalışmada özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin akademik başarıları ortalaması 100 üzerinden 50 iken, genel eğitim sınıflarına devam eden ÖGÖ lerin akademik başarı düzeyinin 80 olduğu görülmüştür (Weiner, 1985). Bir başka çalışmada da kaynaştırma uygulamalarının etkilerini inceleyen 22 çalışma incelenmiş (Buysse & Donald, 1993), kaynaştırmanın özellikle ÖGÖ lerin akademik becerilerini geliştirmede etkili olduğu, matematik ve okuma becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına yaklaştıklarını belirtilmiştir.

Birlikte eğitimin amacı, ÖGÖ lerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleştirilerek sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasıdır (Ciechalski & Schmidt, 1995; Maag & Webber, 1995; Sucuoğlu & Özokçu, 2005). Bu nedenle genel eğitim sınıflarına devam eden ÖGÖ lerin akademik başarıları kadar sosyal becerilerinin artması da beklenmektedir (Grubbs & Niemeyer, 1999). Ancak kaynaştırmanın ÖGÖ lerin sosyal becerileri ve akranlarla etkileşim üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sonuçları çelişkilidir. Ünsal (2007) çalışmasında kaynaştırmanın ÖGÖ lerin sosyal gelişimleri üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşleri iki grupta toplamıştır. Birinci grup araştırmacılar ÖGÖ ler ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin aynı ortamda bulunmalarının doğal olarak etkileşimle sonuçlanacağını ve bu etkileşimin sosyal becerileri geliştireceğini belirtmektedirler. Örneğin Ciechalski ve Schmidt (1995), genel eğitim sınıflarında ÖGÖ ler ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin birbirleriyle doğal olarak etkileşime gireceklerini ve böylece öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerinin artacağını belirtmektedirler. Bu bakış açısıyla, kaynaştırma uygulamaları sonucunda tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları anlayarak, bu farklılıklara saygı göstermeyi

öğrenecekleri; iletişim, arkadaşlık ve birlikte çalışma becerilerinin artacağı ve ÖGÖ lerin sosyal becerilerinin gelişeceği kabul edilmektedir (Guralnick & Groom, 1987; Odom & McEvoy, 1990; Sucuoğlu & Özokçu, 2005; Wolery, Huffman, Holcombe, Martin, Brookfield, Schroder, & Venn, 1994). İkinci grup araştırmacılar (Dorsett & Kelly, 1984; Fisher & Meyer, 2002; Kloomok & Cosden, 1994; Maag & Webber, 1995; Macy & Bricker, 2007) ise ÖGÖ lerin için gerekli destekler hazırlanmaksızın genel eğitim sınıflarına yerleştirilmelerinin hem akademik hem de sosyal beceriler açısından yararlı olmadığını vurgulamaktadırlar (Akt., Ünsal, 2007). ÖGÖ lerin bir eğitim kurumuna yerleştirilmelerine karar verirken akademik ve zihinsel işlevlerinin yanı sıra sosyal beceri düzeylerinin de dikkate alınması gerektiği belirtilmekte, genel eğitim sınıflarında gerekli olan temel sosyal becerilerin öğretilmesinin öğrencilerin eğitim ortamlarına uyum sağlayabilmeleri için oldukça önemli görülmektedir (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002; Maag & Webber, 1995).

Genel eğitim sınıflarında ÖGÖ lerin sosyal becerilerinin artması kaynaştırmanın istenen sonuçları arasında yer almakta (Gresham, 1983; Vaughn, Elbaum, & Schumn, 1996); akademik becerilerin bir öğrencinin genel eğitim sınıflarına yerleştirilip yerleştirilmeyeceğine karar vermede, sosyal becerilerin ise kaynaştırmanın başarısını etkilemede önemli olduğu belirtilmektedir (Gresham, 1983). Gresham, Sugai ve Horner (2001), ÖGÖ lerin genel eğitim sınıflarında başarılı olabilmeleri için sosyal becerilere sahip olmaları gerektiğini çünkü bu becerilerin onların akranları ve öğretmenleriyle etkileşime girmelerinde ve akademik başarılarında gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Sosyal beceriler çocukların/bireylerin sosyal ortamlarda kullandıkları, toplumdan olumlu tepkiler almalarını ve olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan, (örneğin, konuşmayı başlatma, iltifatta bulunma, devam eden oyun grubuna katılma) öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Gresham, 1997, 2001). Bu beceriler genellikle; a) göz ilişkisi kurma, sıra alma, arkadaşının eşyasını kullanmadan önce izin isteme

gibi sosyal davranışları, b) problem davranışların ortaya çıkmasını önleyen duygusal-davranışsal düzenleme becerilerini, c) diğerlerinin davranışlarını anlayabilmek için ipuçlarını yorumlama gibi sosyal problemleri çözmeye kullanılabilecek sosyal-bilişsel işlemleri ve d) arkadaşına sahip olmanın önemini anlama gibi sosyal bilgileri içermektedir (Leffert & Siperstein, 2003). Sosyal beceriler çocukların öğrenmelerini, oyun arkadaşı olmalarını kolaylaştırmakta, arkadaşlıklar geliştirmelerine, bu arkadaşlıkları sürdürmelerine yardım etmektedir. Ayrıca sosyal bir durumda ne söyleneceği, doğru kararların nasıl verileceği ve çeşitli sosyal durumlarda nasıl davranılacağı konusunda temel oluşturmakta, çocuklar kendilerinde var olan sosyal becerileri ile karşılaştıkları sorunlarda daha esnek olabilmekte, sorunlara uygun ve güvenli çözüm yolları arayabilmektedirler (Heiman & Margalit, 1998).

Sosyal becerilerin olumlu sonuçları alanyazında sıklıkla vurgulanmakta, bu becerilerin öğrencilerin akranları tarafından daha fazla kabul edilmelerini ve okula daha kolay uyum göstermelerini desteklediği belirtilmektedir (Ciechalski & Schmidt, 1995; Gresham 1997, 2001; Gresham ve diğerleri, 2001; Kemp & Carter, 2002; Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas, & Munton 2005; Vaughn ve diğerleri, 1996; Webb, Miller, Pierce, Strawser, & Jones, 2004). Kişiler arası olumlu ilişkiler kuran ve bu ilişkileri sürdürebilen çocuklar arkadaşları tarafından daha çok sevilme, daha çok oyun ve çalışma arkadaşı olarak seçilmektedirler (Goldstein, English, Shafer, & Kaczmarek, 1997). Sosyal beceriler öğrencilerin akademik başarılarını da etkilemektedir (Lane, 1999). Wentzel (1993), 423 altıncı ve yedinci sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerinin derslerdeki başarı düzeyleri ve Stanford Temel Beceriler Testi (Stanford Test of Basic Skills) puanları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, sosyal becerilerin standart başarı testlerindeki puanların önemli bir belirleyicisi olduğunu açıklamaktadır (Elliott, Malecki, & Demaray, 2001). Benzer şekilde Lane (1999) araştırmasında, akademik ve sosyal beceri öğretim programlarının problem davranışlar, sosyal yeterlilik ve akademik performans üzerindeki etkisini incelemek amacıyla davranış problemleri olan öğrenciler için akademik ve sosyal beceri

öğretim programları hazırlamıştır. Altı birinci sınıf öğretmeni ile 61 öğrencinin katıldığı bu deneysel çalışmanın sonucunda, sosyal beceri öğretim programının öğrencilerin hedef sosyal becerileri ile akademik başarılarını arttırdığı ve problem davranışlarını azalttığı bulunmuştur. Rutherford, DuPaul ve Jitendra (2008) ise genel eğitim sınıflarına devam eden hiperaktif öğrencilerin sosyal becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında sosyal becerilerin matematik ya da okumadaki başarıyı artırdığını belirlemişlerdir.

ÖGÖ lerin bedensel, zihinsel veya işitsel gibi bir ya da birden çok yetersizliğe sahip olmaları, onların sosyal becerileri öğrenmelerini ve/veya sergilemelerini zorlaştıran temel bir faktör olarak görülmektedir (Shafer, Egel, & Neef, 1984). ÖGÖ ler genel olarak uygun olmayan sosyal beceriler sergileyen ve kişilerarası ilişkilerde akranlarına göre daha az başarılı olan çocuklar olarak tanımlanmaktadırlar (Gresham, 1997). Yüz yüze iletişim sırasında sınırlı düzeyde göz kontağı kuran bu öğrenciler akranlarıyla birlikte oyun oynarken çekinebilmekte, karşılıklı konuşmayı başlatma ya da sürdürme davranışlarında yetersizlik gösterebilmektedirler (Gresham ve diğerleri, 2001; Shafer ve diğerleri, 1984). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bir beceriye dikkat etme, beceriyi taklit etme, model alma ve genelleme yetersizlikleri, sosyal becerileri daha yavaş öğrenmelerine yol açabilmektedir (Çifci & Sucuoğlu, 2003; Gresham, 1997; Sargent, 1991). Bu öğrencilerin davranışsal ve bilişsel sınırlılıkları, sosyal beceri problemleri yaşamalarına ve hangi ortamlarda, nasıl davranacaklarına karar vermede güçlük çekmelerine neden olabilmektedir (Baker & Donnelly, 2001; Gresham ve diğerleri, 2001; Huang & Cuvo, 1997).

ÖGÖ lerin sınıfa hazır gelme, ders araç gereçlerini getirme, dinleme, sıra bekleme, söz alma, yönergeleri izleme gibi temel sosyal becerilerdeki yetersizlikleri kişilerarası problemlere yol açabilmektedir (Ünsal, 2007). Kavale ve Forness (1996), ÖGÖ lerin sosyal beceri yetersizliklerinin incelendiği 152 araştırmayı gözden geçirdikleri çalışmalarında, ÖGÖ olarak tanımlanan öğrencilerin %75'inin sosyal beceri

yetersizlikleri sergilediklerini ve öğretmenlerin bu öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az etkileşime girdiklerini belirtmişlerdir.

Sosyal beceri yetersizliklerinin sonradan oluşabilecek dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar olarak çeşitlenen anti sosyal davranışlar ile problem davranışlara zemin oluşturacağı belirtilmektedir (Clegg & Standen, 1991; Lane, 2003). Sosyal becerileri sınırlı olan ya da var olan becerilerini kullanmayan çocukların, isteklerini elde etmek için sosyal beceriler yerine çeşitli problem davranışlar sergileyebilecekleri kabul edilmektedir (Gresham, 1997; Sucuoğlu & Özokçu, 2005). Sosyal beceri yetersizlikleri ileri yıllarda saldırgan veya suça yönelik davranışların ortaya çıkmasına ve iş ilişkilerinde uyum sorunları yaşamalarına yol açabilmektedir (Elksnin & Elksnin, 1998; Lane, 1999). Ayrıca dinleme becerisi olmayan, derste konuşmak için sırasını beklemeyen, yerinde uygun oturmayan, arkadaşlarıyla işbirliği yapmayan, soru sormayan, sorulara uygun cevaplar vermeyen çocukların sınırlı sayıda arkadaşı olacağı (Ciechalski & Schmidt, 1995; Craig-Unkefer & Kaiser, 2002), okulda daha çok yalnız kalacakları ve dışlanacakları (Ciechalski & Schmidt, 1995; Luftig, 1988), akademik becerilerinin de olumsuz yönde etkileneceği (Miller, Lane, & Wehby, 2005; Walker, Schwarz, Nippold, Irvin, & Noel, 1994) belirtilmektedir. Okul performansıyla yakından ilişkili olan bu sosyal becerilerin yetersiz olması, çocukların öğretimsel etkinliklere katılımlarını güçleştireceği ve akademik başarılarının düşmesine yol açabileceği (Gresham, Lane & Lambros, 2000; Lane, 2003; Lane & Menzies, 2005; Maag, 2005; Walker, Irvin, Noell, & Singer, 1992), okuldan atılmalarına neden olabileceği (Barton-Arwood, Morrow, Lane, & Jolivette, 2005; Lane, Mahdavi, & Borthwick-Duffy, 2003) ifade edilmektedir.

Genel eğitim sınıflarına devam eden, bir başka deyişle kaynaştırma uygulamalarındaki ÖGÖ lerin sosyal becerilere ilişkin yetersizlikleri olabilmektedir. Bu yetersizlikler bazen sosyal iletişim kurmada ve devam ettirmede (Gresham, 1997; Heiman & Margalit, 1998), bazen de çevreden gelen sosyal ipuçlarını yanlış yorumlamada (Pavri & Luftig, 2000)

ortaya çıkabilmektedir. Bu öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranışlar sergileyebilmekte (McConaughly, Mattison, & Peterson, 1994; Pavri & Luftig, 2000) ya da daha içe kapanık (McIntosh, Vaughn, & Zaragoza, 1991) olabilmektedirler.

ÖGÖ lerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleriyle sosyal becerilerinin artacağı, saldırgan veya içe kapanık davranışlarının azalacağı, böylece akranları ve öğretmenleri tarafından daha fazla kabul edilecekleri ve kişiler arası etkileşimlerinde artış sağlanacağı beklenmektedir (Gresham, 1983; Kemp & Carter, 2002; Vaughn, Hogan, Kouzekanani, & Shapiro, 1990). Ancak yapılan pek çok araştırma ÖGÖ lerin akranları tarafından istedik düzeyde kabul edilmediklerini (York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff ve Caughey; 1992), sosyal statülerinin ortalama ve yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilere oranla düşük olduğunu (Pearl ve diğerleri, 1998; Taylor, Asher & Williams; 1987; Vaughn ve diğerleri, 1996) ortaya koymaktadır. Örneğin Stone ve La Greca (1990) tarafından yapılan bir araştırmada genel eğitim sınıflarındaki 77 ÖGÖ ile 499 özel gereksinimli olmayan öğrencinin sosyal statüleri incelenmiş, ÖGÖ lerin daha düşük sosyal statüye sahip oldukları, arkadaş olarak daha az istedikleri, %75'inden fazlasının "istenmeyen" ya da "dışlanan" kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. ÖGÖ lerle özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal ilişkilerini karşılaştıran çalışmaların sonuçları, ÖGÖ lerin akranlarına oranla daha az sosyal etkileşim başlattıklarını ve bu etkileşimleri sürdürmede başarısız olduklarını, akranlarının etkileşim çabalarına da anlaşılacak şekillerde tepkiler verebildiklerini, dolayısıyla sınırlı sayıda arkadaşına sahip olduklarını göstermektedir (Guralnick ve Weinhouse, 1984; Hamre-Nietupski, Hendrickson, Nietupski & Sasso, 1993). ÖGÖ lerin normal gelişim gösteren akranlarıyla daha az sosyal etkileşime girmeleri, sosyal etkileşime dayalı sınıf etkinliklerine daha az katılmalarına yol açarak akademik başarısızlıklarına da neden olabilmektedir (Guralnick ve Groom, 1987).

Kaynaştırma ortamlarında ÖGÖ lerin, akranlarının olumsuz tutumları nedeniyle okulda istenmeyen veya dışlanan, sosyal olarak

reddedilen çocuklar oldukları belirtilmektedir (Baker ve diğerleri, 1995; Baker & Zigmond, 1995; Banerji & Dailey, 1995; Buysse & Donald, 1993; Hamre-Nietupski ve diğerleri, 1993; Hundert & Houghton, 1992). Yapılan araştırmalarda özel gereksinimli olmayan çocukların ÖGÖ leri istenmeyen oyun arkadaşı olarak tanımladıklarını, onlarla kısa süreli etkileşimler kurduklarını ve onları çalışma arkadaşı olarak seçmediklerini ortaya koymaktadırlar (Heiman, 2000; Vaughn ve diğerleri, 1996). Örneğin Peterson ve McConnell (1993), ÖGÖ lerin özel gereksinimli olmayan akranları tarafından kabul edilmediklerini ve sosyal ortamlarda görmezden gelindiklerini, bunun sonucunda da sınıf ortamında yalnız kaldıklarını vurgulamışlardır (Miller ve diğerleri, 2005; Pavri & Luftig, 2000; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

ÖGÖ lerin sosyal kabul düzeyleri, öğretmenleri ve akranlarıyla sosyal etkileşimleri, öğretmenlerinin kendilerine yönelik olumsuz tutumlarından da etkilenebilmektedir (Walker ve diğerleri, 1992). Öğretmenler ÖGÖ leri daha hareketli, sınıfın dikkati dağıtıcı ve saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar olarak görebilmekte, bu öğrencileri akranlarına kıyasla daha az sosyal etkileşime giren ve uyum sorunları olan çocuklar olarak belirtmektedirler (Kavale & Forness, 1996). Ayrıca öğretmenler ÖGÖ lerden akademik ve sosyal görevleri yerine getirebilmeleri için arkadaşlık becerileri, iletişim kurma, yardım isteme, alay edilmeye başa çıkma ve sosyal bir problemi çözme gibi belirli becerilere sahip olmalarını ve bunları öğretim yılı boyunca sergilemelerini beklemektedirler (Lane, Givner, & Pierson, 2004; Lane, Pierson, & Givner, 2003). Ancak ÖGÖ lerin bu becerilerde yetersizlik göstermeleri, öğretmenlerin bu öğrencileri sınıflarında istememelerine neden olabilmektedir. Tüm bu etmenler öğrencilerin öğretmenleriyle olumsuz sosyal ilişkiler yaşamalarına (Hersh & Walker, 1983; Lane ve diğerleri, 2003, 2004; O'Shaughnessy, Lane, Gresham, & Bebe-Frankkenberger, 2002; Walker ve diğerleri, 1992), derslerde başarısız olmalarına (Lane ve diğerleri, 2003, 2004) neden olmaktadır. Ancak bazen öğrenciler öğretmenleri tarafından sergilenmesi beklenen becerilerin ne olduğunu bilmemelerinden ve kendilerine açık olarak söylenmemesinden dolayı da bu becerileri sınıf

ortamında sergileyememektedirler. Öğretmenlerin sosyal beceri beklentilerinin belirlenmediği ve öğrenciler bu beklentilerden haberdar edilmedikleri durumlarda beceriler ya doğrudan öğretilmedikleri ya da sürekli olarak desteklenmedikleri için öğrencilerin sınıf ortamlarında bu beklentileri karşılamaları zor olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin belirlenmesi, ÖGÖ lere bu beklentilerin söylenmesi ve gerektiğinde öğretilmesi önemli görülmektedir (Lane ve diğerleri, 2004; Lane ve diğerleri, 2003; O'Shaughnessy ve diğerleri, 2002).

ÖGÖ lerin sınıf ortamında sergilemeleri beklenen bazı sosyal becerileri kendiliklerinden ya da akranlarını gözlemleyerek öğrenememekte, yaşlarına uygun sosyal becerilerinin gelişimi için sistematik sosyal beceri öğretimine gereksinim duymaktadırlar (Gresham & Elliott, 1987; Williams & Reisberg, 2003). Sosyal beceri öğretim programları ile öğrencilere öğretmenlerin bekledikleri sosyal becerilerin öğretilmesi, hedef sosyal becerilerin kazandırılması, öğrencilerin problem çözme ve kendini yönetme stratejilerinin geliştirilmesi, problem davranışlarının azaltılması hedeflenmektedir (Elliott ve diğerleri, 2001; Kavale & Mostert, 2004; Peterson, Young, West, & Peterson, 1999).

Sosyal beceri öğretim programları tek bir öğrenciye uygulanarak bireysel öğretim, birden çok öğrencinin katıldığı grup öğretimi ya da okulu veya tüm sınıfı kapsayan öğretim olarak düzenlenebilmektedir (Bellini, 2003; Elksnin & Elksnin, 1998; Maag, 2005; Maag & Webber, 1995). Sosyal beceri öğretiminde bireysel ve grup öğretiminin kullanıldığı çalışmaların sınıf ortamı dışındaki ortamlarda ve sınıf öğretmeni dışındaki kişiler tarafından yapıldığı gözlenmektedir (Miller ve diğerleri, 2005). Ancak sosyal becerilerin öğretmenler tarafından öğretilmesi gerektiği, çünkü sınıftaki öğrencilerin gereksinim duydukları sosyal becerileri en iyi bilen kişilerin sınıf öğretmenleri oldukları vurgulanmaktadır (Rotheram-Borus, Bickford, & Milburn, 2001; Schepis, Ownbey, Parsons, & Reid, 2000). Öğretmenler tarafından yapılan sosyal beceri öğretiminin öğrencilerin problem çözme becerilerini (Shure & Spivack, 1980), etkileşim becerilerini (Denham & Burton, 1996) ve işbirliği

becerilerini geliştirdiği, problem davranışlarını azalttığı (Brigman, Lane, Switzer, Lane, & Lawrence, 1999) belirtilmektedir. Bu nedenle son yıllarda sosyal beceri öğretiminde tüm okula (Lane ve diğerleri, 2005; Langland, Lewis-Palmer, & Sugai, 1998; Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Miller ve diğerleri, 2005) veya sınıftaki tüm çocuklara (Rotheram-Borus ve diğerleri, 2001) odaklanan sosyal beceri öğretim programları kullanılmaktadır. Tüm okulu kapsayan sosyal beceri öğretiminde sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin de yer aldığı bir eğitim ekibi oluşturulmakta, bu ekip hedeflenen sosyal becerilerin nasıl öğretileceği konusunda bilgilendirilmekte, öğretmenler sosyal becerileri sınıf, kantin veya yemek salonu gibi farklı ortamlarda öğrencilere öğretmeye başlamakta ve sınıfta öğretim programına eklemektedirler (Lewis ve diğerleri, 1998). Sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerinin artmasında okul rehber öğretmenlerinin önemli rol üstlendikleri belirtilmekte (Maag, 1994); rehber öğretmenler aracılığıyla yürütülen sosyal beceri öğretim programları sonucunda öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiği, problem davranışlarının azaldığı ve akademik başarılarının arttığı vurgulanmaktadır (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt & Kurtyılmaz, 2007, 2009). Sınıfa dayalı sosyal beceri öğretim programlarında ise genel eğitim sınıfı öğretmenleri tüm sınıfa ya da sınıfın tamamına yakın bir bölümüne sosyal beceri öğretimi yapmakta veya sınıflardaki akranlar kullanılarak sosyal beceriler artırılmakta ve tüm öğrenciler öğretilen sosyal becerilerden yarar sağlamaktadırlar (Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998). Bu tür programların öğrencilere öncelikli çevrelerinde doğrudan eğitim alma fırsatı sundukları, aynı anda çok fazla öğrenciye ulaşılabilirdiği ve öğretmenler tarafından öğretildiği için etkili oldukları belirtilmektedir (Schepis ve diğerleri, 2000).

ÖGÖ ler için geliştirilen sosyal beceri öğretim programlarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede orta düzeyde etkili oldukları pek çok araştırmada ortaya konulmuştur (Ciechalski & Schmidt 1995; Lane ve diğerleri, 2005; Lewis ve diğerleri, 1998; Mathur, Kavale, Quinn, Forness, & Rutherford, 1998; McIntosh ve diğerleri, 1991; Miller ve diğerleri, 2005; Peterson ve diğerleri, 1999; Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford, & Forness,

1999; Tommy, Fiona, & Aline-Wendy 2007). Örneğin sosyal beceri öğretim programlarının etkililiklerinin incelendiği ve 572 öğrencinin yer aldığı 22 çalışmanın gözden geçirildiği bir araştırmada, bu çalışmalarda kullanılan sosyal beceri öğretim programlarından %64'ünün olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Elliott ve diğerleri, 2001). Lane, Wehby ve Barton-Arwood (2005) ise, bu programların sınırlılıklarını a) öğrencilerin yetersiz oldukları sosyal becerileri değerlendirmede uygun araçların kullanılmaması (Gresham, 1998; Gresham ve diğerleri, 2001), b) öğretmenlerin bekledikleri sosyal becerileri içermemesi (Lane ve diğerleri, 2004), c) sınıf dışında ve öğretmen olmayan kişiler (rehber öğretmen, psikolog veya araştırmacılar) tarafından sunulmaları (Lane,1999) ve d) yeni kazanılan becerilerin kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanamaması (Quinn ve diğerleri, 1999) olarak belirtmişlerdir.

ÖGÖ ler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarının etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, öğretim programı öncesinde öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin yani öğrencilerin okul başarısı için hangi sosyal becerilere önem verdiklerinin belirlenmesidir (Lane ve diğerleri, 2005). Öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin belirlenmesi pek çok açıdan önemli görülmektedir. Öncelikle öğretmenlerin sosyal beceri beklentilerine ilişkin elde edilen bilgiler, tüm okulu veya sınıfı kapsayan sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında kullanılmakta, böylece öğrenciler öğretmen beklentilerinin farkında olmakta, bu becerileri öğrenmekte ve kullanabilmektedirler (Lane ve diğerleri, 2006). Sosyal becerilere ilişkin öğretmen beklentilerinin belirlenmesi öğrencilerin bir üst sınıfa veya ilköğretimden ortaöğretime geçişlerini kolaylaştırmaktadır (Lane, Wehby, & Cooley, 2006). Öğretmenlerin bir üst sınıfta veya okulda hangi sosyal becerileri önemli gördüğünü bilen öğrencilerin uyumu kolaylaşmakta, problem davranışları azalmakta, dolayısıyla bu öğrenciler derslerde daha başarılı olabilmektedirler. Öğretmen beklentilerini bilen ve bu beklentileri karşılayan öğrenciler öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurabilmektedirler (Lane ve diğerleri, 2006). Genel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra özel eğitim öğretmenlerinin ÖGÖ ler için sosyal

beceri beklentilerini belirlemek de önemli görülmektedir. Böylece genel ve özel eğitim öğretmenlerin sosyal beceri beklentilerinin benzeyip benzemediği ortaya konarak beklenen becerilerin, genel eğitim sınıflarındaki ÖGÖ lere öğretilebileceği, dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının daha başarılı yürütülebileceği, öğrencilerin akademik ve sosyal yönden gelişebileceği belirtilmektedir (O'Shaughney ve diğerleri, 2002).

Sosyal Beceri Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü

Genel eğitim sınıflarındaki ÖGÖ lerin sosyal becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından öğretilmesi gerektiği, çünkü öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminde anahtar rol üstlendiği belirtilmektedir. Genel eğitim sınıflarına ÖGÖ lerin yerleştirilmeleriyle sınıf öğretmenlerinin rolleri yeniden tanımlanmış, gerekli desteğin sağlandığı öğretmenler ÖGÖ lerin eğitiminden birinci derecede sorumlu kişiler olarak belirlenmiştir (Robertson & Valentine, 1998). Sucuoğlu (2006), kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim yapmaları gerektiğini, çünkü öğretmen merkezli ve çoğunlukla ders kitapları okutularak yapılan, çok fazla bilginin aynı anda sunulduğu ve ezbere dayalı öğretim kaynaştırmanın başarısını engellediğini belirtmektedir. Sınıfında ÖGÖ olan öğretmenlerden ÖGÖ'nin özelliklerini çok iyi bilmeleri, öğretimi öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda ve öğretim programına paralel olarak bireyselleştirmeleri, belirlenen öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için uygun ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaları ve ÖGÖ lerin akranları tarafından kabul edilmelerini sağlayarak arkadaşlığı geliştirecek ortam ve fırsatlar oluşturmaları beklenmektedir (Banerji & Dailey, 1995; Hunt & Goetz, 1997; Idol, 1996; Sucuoğlu, 2006).

Sınıf öğretmenleri ÖGÖ lerin ve diğer öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynamaktadırlar (Pavri & Monda-Amaya, 2001; Smith & Smith, 2000). Çünkü öğretmen davranışları öğrenciler tarafından kolaylıkla model alınabilmekte ve özümselebilmektedir (Pavri & Monda-Amaya, 2001). Ayrıca öğretmenler sosyal etkileşimi cesaretlendirecek ve destekleyecek öğretim programlarını, stratejilerini ve etkinlikleri

düzenleyebilmektedirler. Öğretmenlerin sosyal becerilerin öğretiminde doğrudan bir görev üstlenmelerinin yanı sıra sınıfta arkadaşlığı ve akran etkileşimini kolaylaştıracak sosyal ilişkileri de destekleyebilmeleri, sosyal becerilerin gelişiminde ne kadar önemli olduklarını göstermektedir (Salisbury, Gallucci, Palombaro, & Peck, 1995).

Öğretmenlerin hem sosyal gelişimde hem de sosyal becerileri öğretilmede anahtar bir rol oynamalarına karşın, sosyal beceri öğretimine yer verme konusunda istekli olmamaktadırlar. Genellikle sosyal beceri öğretimini kendi görevleri arasında görmemekte ve sosyal becerilerin okul dışında, anne babalar tarafından geliştirilmesi gerektiğine inanmakta veya bu becerileri öğretmek için zamanlarının olmadığını ifade etmektedirler (Maag & Webber, 1995). Bunun yanı sıra öğretmenler, lisans eğitimi sırasında çoğunlukla akademik becerilerin öğretimine yönelik eğitim almaları nedeniyle sosyal becerileri nasıl öğreteceklerini bilmediklerini (Bradley & West, 1994; Smith & Smith, 2000) ve birincil görevlerinin akademik becerilerin öğretilmesi olduğunu ifade etmekte, kendilerini sosyal beceriyi öğreten çok, sosyal ilişkileri kolaylaştıran kişiler olarak algılamaktadırlar (Pavri & Monda-Amaya, 2001). Baum, Duffelmeyer ve Geelan (1988), 299 genel eğitim öğretmeniyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin sadece %25'inin lisans eğitimi sırasında ÖGÖ lere sosyal beceri öğretimine odaklanan ders aldıkları, geriye kalan öğretmenlerin ise kendilerini bu alanda yetersiz hissettikleri sonucuna ulaştıklarıdır.

Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin tutumları Bain ve Farris'in (1991) çalışmalarında incelenmiş, araştırmaya 300 ilkokul ve ortaokul öğretmeni katılmış, öğretmenlere 12 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ankette öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminin, öğretim programının bir parçası olması gerektiğine inanıp inanmadıkları, sınıflarda sosyal beceri öğretimine yer vermeyi isteyip istemedikleri ve kendilerine düşen rollere ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin %82'si okul programları içerisinde sosyal beceri öğretiminin yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ancak öğretmenler sosyal beceri

öğretiminden kendilerini sorumlu görmemiş ve sosyal becerilerin anne ve babalar tarafından öğretilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir.

Pavri & Monda-Amaya (2001) ise öğretmenlerin ve öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında sosyal desteğin sağlanmasına ilişkin görüşlerini incelemişler, araştırmaya genel eğitim sınıflarında öğrenim gören, yaşları 9 ile 12 arasında değişen 30 ÖGÖ ile onların genel ve özel eğitim öğretmenleri katılmıştır. Öğretmenler Sosyal Destek Anketi (Social Support Interview) ve Öğretmen Sosyal Destek Testi (Teacher Social Support Vignette, Pavri & Monda-Amaya, 2001) uygulamışlardır. Testler 10 sorudan oluşmuş ve öğrencilerle öğretmenlerden doğru cevabı dört seçenek arasından birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Sorular hem ilkökul öğrencilerinin sıklıkla karşılaştıkları sosyal problemleri hem de bu problemleri çözmek için başvurulabilecek yöntemleri içermiştir. Öğretmenlerle testi doldurmalarından sonra görüşme yapılmış, ÖGÖ lerin sosyal becerilerini geliştirmek için sağladıkları sosyal desteğe, bu süreçteki rollerine, sosyal destek sağlarken kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırmanın sonunda genel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerine oranla sosyal becerilerin desteklenmesinde kendilerini önemli gördükleri, bu becerilerin öğretilmesinde grup etkinliklerini kullandıkları, işbirliğine ve etkileşime önem verdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin düşüncelerinin en önemli nedeni sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve deneyim eksiklikleri olarak görülmektedir. Örneğin Cheney ve Barringer (1995), ÖGÖ lere eğitim veren yirmi altı ortaokul öğretmenin sosyal beceri öğretimine ilişkin yeterliklerini Duygusal ve Davranışsal Bozukluk Öğretmen Yeterliği Anketi (Emotional and Behavioral Disorders Teacher Competency Survey) ile değerlendirmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin ÖGÖ lerin sosyal ve davranışsal gereksinimlerini karşılamada oldukça yetersiz kaldıkları ve öğrencilerin olumlu sosyal etkileşimlerini nasıl destekleyeceğini bilmedikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Lane (1999), Lane, O'Shaughnessy, Lambros, Gresham ve Beebe-Frankenberger (2001), Lane ve Menzies (2005), okulu

kapsayan sosyal beceri öğretim programlarının etkililiklerini araştırdıkları çalışmaların bulgularından ortak sonuç olarak öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini vurgulamışlardır (Lane & Wehby, 2002).

Genel eğitim öğretmenlerinin sosyal beceri öğretiminde zorlandıkları, ÖGÖ ile özel gereksinimli olmayan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri belirtilmekte, öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri önemli gördükleri araştırılmaktadır (Bradley & West, 1994; Pavri, 2004; Pavri & Monda-Amaya, 2001). Bu araştırmalarda öğretmenlerin ÖGÖ lere sosyal becerilerin bireysel çalışarak öğretilmesi ve öğretimin çocuklarda olumlu değişikliklere yol açması gerektiğini belirttikleri görülmüş, sosyal beceri öğretiminde ödüllendirme gibi olumlu yöntemleri kullanmayı kabul ettikleri, ceza vermeyi ise daha az uygun buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim yönteminin seçiminde en belirleyici faktörün, yöntemin uygulanma süresi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler genellikle kullanacakları müdahale yöntemini, planlama ve uygulama süresini göz önünde tutarak seçmekte, öğrencilerin uygun sosyal becerileri sergiledikleri zaman ödüllendirilmelerini; sosyal beceri öğretiminde grup öğretimi ile tüm okulu kapsayan öğretim programlarının uygulanmasını önemli bulmaktadırlar (Elliott, Whitt, Galvin, & Peterson, 1984; Whinnery, Fuchs, & Fuchs, 1991; Whitt, Martens, & Elliott, 1984).

Genel eğitim öğretmenleri sosyal beceri öğretiminin önemli olduğunu, okullarda mutlaka uygulanması gerektiğini ve sosyal beceri öğretimi yapabilmek için çeşitli uzmanlardan bilgi almalarının, sosyal becerileri öğretmelerini sağlayacağını belirtmektedirler (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009). Bu nedenle sınıf öğretmenlerine kaynaştırma ortamlarında ÖGÖ ile özel gereksinimli olmayan öğrencilere sosyal beceri öğretmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanması önerilmektedir (Malone, Straka, & Logan, 2000).

Öğretmen Eğitim Programları ve Sosyal Beceri Öğretimi

Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitimin temel ögesi olan öğretmenlerin sürekli olarak bilgilendirilmeleri, öğretmenler için eğitim programlarının düzenlenmesi ve düzenlenecek eğitim programlarının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesi gerekmektedir (Erişen, 1998). Öğretmen eğitiminde temel amaç öğretmenleri değişen ve gelişen eğitim anlayışı konusunda bilgilendirmek ve bu süreçte onlara, etkili ve verimli olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaktır (Aytaç, 2000). Avrupa Birliği Eğitim Bilgi Ağı'nda öğretmen eğitimi, öğretmenlerin bilgilerini, becerilerini ve olumlu tutumlarını artırmak için etkili bir yol olarak kabul edilmekte, öğretmenlerin bilgilerini artırmak, becerilerini geliştirmek ve kendi mesleki yaklaşımlarını değerlendirmek ve ilerletmek amacıyla yapıldığı belirtilmektedir (Akt., Bayrakçı, 2009). Öğretmen eğitimi, yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasında bir köprü olduğu kadar öğretmenlerin yeni öğretim programları ile eğitim öğretim alanında yaşanan değişiklikleri tanımalarını ve bilgilerini arttırmalarını sağlayan önemli yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Saiti & Saitis, 2006; Tekin & Yaman, 2008). Schepis ve diğerleri (2000), ÖGÖ lerin genel eğitim sınıflarında başarılı olmaları isteniyorsa mutlaka akademik ve sosyal beceri öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini; Courtney (2007) ise, öğretmen eğitimi öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamada bir araç olarak görülmesi gerektiğini bu nedenle öğretmenler için eğitim programları hazırlamanın ve uygulamanın son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere ÖGÖ lere öğretim yapabilmek için bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla hazırlanan öğretim programlarının etkilerinin incelendiği araştırmalar iki grupta toplanabilir. Birinci grup araştırmalarda, öğretmenlere sosyal beceri öğretimine ilişkin çeşitli teknikler öğretilmiş, programların öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. İkinci grup araştırmada ise sınıf öğretmenleri için geliştirilen farklı akademik ve sosyal beceri öğretimi programları yer almaktadır. Sosyal beceri öğretim programlarını konu alan araştırmalarda, bu programların öğretmenlerin

sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerine ve öğretim becerilerine etkisi araştırılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğretilen teknikleri öğretim sırasında kullanıp kullanmadıkları ve tekniklerin kullanıma ilişkin görüşleri değerlendirilmektedir.

Birinci grup araştırmalar incelendiğinde, sınıflarda sosyal beceri öğretiminin sınıf öğretmenleri ve stajyer öğretmenler tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda öğrencilere sınıf ortamında gerekli sosyal becerilerin öğretildiği (Ciechalski & Schmidt, 1995; Peterson ve diğerleri, 1999; Tommy ve diğerleri, 2007), bu becerilerin öğretiminin model olma, rol oynama, prova etme ve ödüllendirme teknikleri ile yapıldığı (Lane ve diğerleri, 2005), beceri öğretiminin aşamalı olarak açıklandığı (Miller ve diğerleri, 2005), öğretmen eğitimi programlarının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin ise gözlem kayıt teknikleri kullanılarak değerlendirildikleri (Lewis ve diğerleri, 1998; Macy & Bricker, 2007; Miller ve diğerleri, 2005) görülmüştür.

Miller ve diğerleri (2005), genel eğitim sınıfında yedi ÖGÖ'nin sosyal becerilerini geliştirmek ve uygun olmayan davranışlarını azaltmak için 12 saatten oluşan sosyal beceri öğretim programı hazırlayarak, sınıf öğretmenine öğretimin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi vermişlerdir. Program dört temel noktayı içermektedir. Bunlar; a) programda her öğrencinin yetersiz olduğu sosyal beceriler yer almaktadır, b) sosyal becerilerin öğretiminde model olma ve prova etme teknikleri kullanılmıştır, c) sosyal becerilerin öğretimi akademik beceriler öğretilirken yapılmıştır, d) program tüm sınıfa sunulmuştur. Öğrencilerin yetersiz oldukları sosyal beceriler Sosyal Becerileri Dereceleme Sistemi'nin Sosyal Beceri Ölçeği (Gresham & Elliott, 1990) kullanılarak belirlenmiş, öğrencilerin eğitim öncesi, eğitim esnası ve eğitim sonrası sosyal becerileri sergileyip sergilemedikleri ise Çok Seçenekli Gözlem Sistemi (Multi Option Observational System for Experimental Studies, Tapp, Wehby, & Ellis, 1995) ile değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmeni tarafından sunulan sosyal beceri öğretim programı sonrasında ÖGÖ lerin

genel eğitim sınıflarında sergiledikleri uygun olmayan davranışların azaldığı ve sosyal becerilerin arttığı bulunmuştur.

Bir başka çalışmada öğretmenlerin uyguladıkları sınıfa dayalı sosyal beceri öğretim programının okulöncesi öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 12 öğretmen ve 149 öğrenci katılmış, öğrencilerin problem davranışlarıyla sosyal becerileri öğretmenleri ve aileleri tarafından öğretim öncesi ve sonrası değerlendirilmiştir. Öğretmenlere öğrenciler tarafından sergilenen davranışların nedenleri, sınıf beklentilerini ve kurallarını oluşturma, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için model olma ve ödüllendirme teknikleri öğretilmiştir. Öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal beceri öğretim programının sınıfta uygulanması öncesi ve sonrasında, aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmenler Bakıcı-Öğretmen Rapor Formu ve SBDS-SBÖ'yü kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin sosyal beceri öğretim programını uygulamaları sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin sosyal becerilerinin kontrol grubuna oranla arttığı ve problem davranışlarının azaldığı görülmüştür (Han, Catron, Weiss, & Marciel, 2005).

İkinci grup araştırmalarda ise öğretmenlere hem öğrencilerin akademik başarılarını hem de sosyal becerilerini desteklemeleri için eğitim programları hazırlandığı görülmektedir. Öğretmenlere akademik konuların daha kolay öğretilmesinde kullanılabilecek teknikler hakkında bilgi veren programların etkilerinin, öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri alınarak veya çeşitli testler kullanılarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır (Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff, & Houegn, 2001; Pullen, 1992; Stronkhorst & Akker, 2006).

İkinci grup araştırmalar içerisinde yer alan sosyal beceri öğretim programları, öğretmenlerin öğrenci davranışlarına ilişkin farkındalıklarını (Beaman & Wheldall, 2000), sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini (Barton-Arwood ve diğerleri, 2005; Coombs-Richardson, Al-Juraid & Stuker 2000; Courtney, 2007; Marchant & Siperstein, 1997) ve öğretim becerilerini

(Farmer-Dougan, Viechbauer, & French, 1999; Miller, Wienke, & Savage, 2000; Schepis ve diğeri, 2000; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001) artırmak amacıyla geliştirilmiştir.

Öğretmen eğitiminde öncelikle öğretmenlerin öğrenci davranışlarına ilişkin farkındalıklarının artırılması hedeflenmektedir. Öğretmen eğitim programlarının, istedik öğrenci davranışlarına ilişkin farkındalığı artırmasının, öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarını da artıracığı belirtilmektedir (Beaman & Wheldall, 2000; Chalk & Bizo, 2004). Geri bildirim vermenin, öğrencinin kendi davranışlarını şekillendirmesinde ve kontrol etmesinde etkili olduğu, bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında öğrenci davranışlarına geri bildirim vermeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Swinson & Harrop, 2001). Ayrıca öğretmen yönlendirmesinin ve geri bildirimlerinin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Akt., Ünsal, 2007). Örneğin Canter ve Canter (1998) sözel olarak yapılan ödüllendirmenin bir programın başarısında önemli bir rol oynadığını söylemiş, öğretmenlerin öğrencilerinin davranışlarını en azından günde bir kere sözel olarak ödüllendirmeleri gerektiğini böylece onların problem davranışlarını azaltabileceğini ifade etmişlerdir (Akt., Beaman & Wheldall, 2000).

Öğretmenlerin öğrenci davranışlarına geri bildirim verme (ödüllendirme ve olumsuz geri bildirim verme) tepkileri alanyazında pek çok araştırmayla incelenmiştir. Çalışmalar sistematik olarak kullanılan öğretmen ödüllendirmesinin, hem akademik hem de sosyal davranışları artırdığını hem de uygun olmayan davranışları azalttığını ortaya koymuştur (Beaman & Wheldall, 2000; Chalk & Bizo, 2004; Harrop & Swinson, 2000; Swinson & Harrop, 2001). 1970'li yıllarda yapılan ilk çalışmalarda, öğretmenlerin olumsuz geri bildirim vermelerini, ödüllendirme davranışlarına oranla daha sık sergiledikleri bulunmuş (Thomas, Presland, Grant, & Glynn, 1978; White, 1975), 1980'lerden sonra yapılan araştırmalarda ise özellikle ilköğretim birinci ve ikinci sınıflarda olmak üzere, öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarını daha sık kullandıkları görülmüştür (Beaman & Wheldall, 2000; Harrop & Swinson, 2000; Swinson & Harrop, 2001). Ancak iki grup araştırmada da

öğretmenlerin genellikle öğrencilerin akademik becerilerini ödüllendirdikleri, sosyal becerilerini ise hiç ödüllendirmedikleri vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin izinsiz ayağa kalkma, izinsiz konuşma ve arkadaşlarının dikkatini dağıtma gibi uygun olmayan sosyal becerilerinin de öğretmenin sıklıkla olumsuz geri bildirim verme tepkisiyle sonuçlandığı açıklanmıştır (Beaman & Wheldall, 2000; Chalk & Bizo, 2004; Harrop & Swinson, 2000; Heller & White, 1975; Merrett & Wheldall, 1986; Swinson & Harrop, 2001; White, 1975).

Ferguson ve Houghton (1992), öğretmen ödülünün öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada ayrı okullardan üç öğretmen ve her bir sınıftan sekiz öğrenci olmak üzere 24 öğrenci yer almıştır. Öğretmenler Girişgenlik Disiplin Programı'na (Assertive Discipline Program, Canter, 1982) katılmışlar; öğretmenlerin öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirip ödüllendirmedikleri, öğretim programına katılmalarından önce ve sonra, sınıf içi yapılan gözlemlerle (Observing Pupils and Teachers in Classrooms, Merrett & Wheldall, 1986) değerlendirilmiştir. Program sonrasında öğretmenlerin olumlu öğrenci davranışlarını ödüllendirmeyi belirgin oranda artırdıkları ve bunun sonucunda öğrencilerin uygun olmayan sınıf davranışlarının azaldığı, sosyal becerilerinin ise arttığı görülmüştür.

İkinci grup çalışmalar arasında yer alan, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi vermeyi amaçlayan öğretmen eğitim programlarının içeriği genellikle ÖGÖ lerin özellikleri ile sosyal beceri yetersizlikleri, sosyal beceri öğretiminde kullanılan model olma, prova etme ve ödüllendirme teknikleri, davranış değiştirme teknikleri ve uygulamalı davranış analizi konularını kapsamaktadır. Programların etkileri program içeriğini kapsayan anketler kullanılarak değerlendirilmiş, öğretmenlerin programda anlatılan bilgileri veya programa ilişkin görüşleri ölçülmüştür. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim programlarında ise model olma, ödüllendirme ve geri bildirim verme gibi sosyal beceri öğretiminde kullanılan öğretim teknikleri açıklanarak bu tekniklerin sosyal beceri öğretiminde nasıl

kullanılacağı anlatılmıştır. Öğretmen eğitim programlarının süreleri iki saat ile bir öğretim yılı arasında değişmiş, bazı eğitim programlarında sadece öğretmenlerin programdaki bilgileri, öğretim becerilerini öğrenip öğrenmedikleri, sosyal beceri öğretimine ilişkin algıları ve kendilerine güvenleri (Barton-Arwood ve diğerleri, 2005; Courtney, 2007, Marchant & Siperstein, 1997; Miller ve diğerleri, 2000), bazı programlarda ise bilgi ve becerileri öğrenip öğrenmemeleri ile bunların sınıf ortamında kullanımları (Coombs-Richardson ve diğerleri, 2000; Farmer-Dougan ve diğerleri, 1999; Han ve diğerleri, 2005; Schepis ve diğerleri, 2000; Webster-Stratton ve diğerleri, 2001) değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin ÖGÖ lerin özelliklerine ilişkin bilgilendirildikleri eğitim programlarının, öğretim becerilerini anlamlı düzeyde artırmadığı ve öğretilen bilgileri sınıf ortamına uyarlamalarında yetersiz kaldığı; genel eğitim sınıflarında öğrencilere nasıl öğretim yapılacağını anlatan uygulamalı öğretmen eğitim programlarının da oldukça sınırlı olduğu belirtilmektedir (Crow & Synder, 1998). Öğretmenlere öğretim sürecini aksatmadan sosyal beceri öğretimini nasıl yapacakları hakkında bilgi verilmesi, etkili öğretim tekniklerinin açıklanması ve bu tekniklerin nasıl kullanılacağına bir başka deyişle, öğretmenlerin öğretim becerilerinin artırılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Crow & Synder, 1998; Schwartz & Olswang, 1996). Alanyazında öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bir çalışmada Parsons ve Reid (1996) tarafından geliştirilen toplam dört saatlik Beceri Öğretimi Eğitim Programı (Teaching Skills Training Program) kullanılmıştır. Araştırmada genel eğitim sınıflarındaki altı destek personelinin sosyal beceri öğretim becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır (Schepis ve diğerleri, 2000). Öğretim programında beceri öğretimin temel teknikleri olan “beceri analizi oluşturma, yardım sağlama, pekiştirme ve geri dönüt verme” konuları sözlü ve yazılı öğretimler, sınıfa dayalı video örnekleri, rol oynama, sınıf içi gözlemler ve uygulamalarından sonra geri bildirim verme aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırmanın verileri ise destek personellerin hedef becerileri, beş ÖGÖ ile doğal ortamlarda yaptıkları öğretim sırasında gözlenmiş, öğretmenlerin uygulamaları kayıt edilmiştir. Araştırmanın sonucunda,

program sonrasında tüm personelin öğretim becerilerini %80 ölçütünde öğrendikleri ve bu becerileri sınıfın günlük rutinleri içerisinde kullanabildikleri görülmüştür.

Öğretmenler için hazırlanan eğitim programları genellikle sadece bilgi aktarımına dayalı olmaları ve öğretmenlerin eğitim sürecine aktif katılmamaları gibi nedenlerle eleştirilmektedir. Ayrıca uygulama etkinliklerine yer verilmemesi, uzun süreli olması, öğretmenlerin tutumlarını, ilgilerini ve programdan beklentilerinin belirlenmemiş olmasının da programların sınırlılıkları olarak kabul edilmektedir. Sexton, Snyder, Wolfe, Lobman, Stricklin ve Akers'e göre (1996) etkili olmayan öğretmen eğitim programlarının özelliklerini, programların çıktılarının net olarak belirtilmemesi, öğretmenlerin aktarılan bilgileri sınıfta uygulamalarının desteklenmemesi ve eğitimin didaktik bir şekilde büyük bir gruba sunulması olarak sıralamışlardır. Öğretmenler genel olarak eğitim programlarının uygulamalı olarak hazırlanmadığını dolayısıyla bu programların sınıf içindeki uygulamaları kolaylaştırmadığını düşünmektedirler. Buna ek olarak yeni fikirlerin ve yeni yöntemlerin günlük eğitime uyarlanmasında sağlanan desteğin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Böylece pek çok öğretmen eğitim programında amaçlananlar ile elde edilen sonuçlar arasında farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir (Akt., Bayrakçı, 2009). Benzer şekilde Lerman, Tetreault, Hovanetz, Strobel ve Garro (2008), ÖGÖ lerin problem davranışlarını azaltmak için öğretmenlere yönelik pek çok davranış değiştirme programının geliştirildiğini ancak programların uzun süreli olmasının, etkili olmasında önemli bir engel olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler için hazırlanan eğitim programlarının belli özellikleri olması gerekmektedir. Vukelich ve Wrenn (1999) öğretmen eğitiminin, a) tek bir konuya odaklanması, b) öğretmenlerin gereksinimlerini dikkate alması, c) dikkatin sürdürülmesi ve desteklenmesi, d) sınıf içi problemlerine cevap verebilmesi, e) öğretmenlerin eğitime katılmasını sağlaması, f) öğretmenlerin mesleki etkileşimini geliştirmeye yardım etmesi ve öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamalarını cesaretlendirmesi gerektiğini önermektedirler

(Akt., Bayrakçı, 2009). Mitchem (2000) ise, 400 öğretmenin katıldığı araştırmasında eğitim programlarının öğretmenlerin ilgileri ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması, kısa süreli ve amaçlarının iyi belirlenmiş olması, basit, net ve basamak basamak anlatılmış bilgileri içermesi gerektiğini belirttiklerini vurgulamıştır (Akt., Mitchem & Benjo, 2000). Dilly (2001), etkili öğretmen eğitim programının altı öge içermesi gerektiğini vurgulamış, bunların öğretilecek bilgilerin ve materyallerin önceden planlanması, öğretmen eğitimi için uygun materyallerin seçilmesi ve etkin bir şekilde kullanılması, eğitim programındaki konuların birbirleriyle bağlantılı olmaları, eğitimi sunan uzman ile öğretmenler arasında iletişimin kurulması ve eğitimde öğretmenlerin katılacakları etkinliklere yer verilmesi olduklarını belirtmiştir. Özer (2001) ise öğretmen eğitim programlarının yararlı olması için pek çok faktörü içinde barındırması gerektiğini, bunlardan en önemlisinin öğretmenlerin eğitimden beklentilerinin, tutumlarının ve ilgilerinin belirlenmesi olduğunu söylemiş, öğretmenlerin mesleki gelişimine inanmalarının eğitim programlarına katılımlarını artıracaklarını ifade etmiştir (Akt., Özer, 2004b).

Geleneksel olarak yürütülen didaktik öğretmen eğitiminin etkili olmadığı, bunun nedeninin öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri etkili bir şekilde sınıf ortamına aktaramadıkları olduğu belirtilmektedir. Öte yandan etkileşimli yöntemlerin yer aldığı, öğretmenlere sınıflarında rehberlik edildiği ve rehberliğin eğitim tamamlandıktan sonra da devam ettirildiği eğitim programları daha etkili görülmektedir (Malone ve diğerleri, 2000). Bununla birlikte öğretmenlerin öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamında tutarlı ve sürekli olarak uygulamalarını sağlayan eğitim programlarının öğrencilerin bilgi ve becerileri kazanmalarında oldukça önemli oldukları vurgulanmaktadır (McNamara, Toran, & Ahearn, 2009).

Türkiye’de ÖGÖ ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal becerilerini ve sosyal yeterliklerini inceleyen, sosyal beceri öğretim programlarının etkilerini değerlendiren araştırmalar son on yılda oldukça artmıştır. İlköğretim öğrencileriyle ilgili araştırmalar, sosyal becerilerin değişik değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği (Atılğan, 2001; Bacanlı & Erdoğan, 2003,

Genç, 2005; Özabacı, 2006; Seven, 2008; Uzbaşı, 2003) ve sosyal beceri öğretim programlarının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin değerlendirildiği (Altınoğlu-Dikmeer, 1997; Sümer-Hatipoğlu, 1999; Uzamaz & Güçray, 2004; Yukay, 2003) çalışmaları olmak üzere iki grupta toplanabilir İlk grup araştırmalarda genel olarak sosyal beceriler ile öğrencilerin cinsiyeti (Bacanlı & Erdoğan, 2003), yaşı (Bacanlı & Erdoğan, 2003), kardeş sayısı (Atılğan, 2001), okula uyumları ile depresyon puanları (Uzbaşı, 2003), okul öncesi kuruma devam edilip edilmemesi (Atılğan, 2001), özel ya da resmi okula devam etme (Atılğan, 2001), anne babaların öğrenim durumu (Atılğan, 2001; Özabacı, 2006; Seven, 2008), sosyoekonomik düzeyi (Bacanlı & Erdoğan, 2003; Özabacı, 2006; Seven, 2008) ve öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki kıdemleri (Genç, 2005) arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. İkinci grup çalışmalarda ise araştırmacılar tarafından sosyal beceri öğretimi yapılmış (Sümer-Hatipoğlu, 1999; Uzamaz & Güçray, 2004; Yukay, 2003), bu programların öğrencilerin sosyal statülerini (Sümer-Hatipoğlu, 1999), kişilerarası ilişkilerini (Uzamaz & Güçray, 2004) ve sosyal yeterliklerini (Yukay, 2003) geliştirmede etkili oldukları görülmüştür.

Özel eğitim okulları ve genel eğitim sınıflarına devam eden ÖGÖ lerle yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları (Poyraz Tüy, 1999; Sucuoğlu & Özokçu, 2005) incelenmiş, bir öğretim yöntemi esas alınarak geliştirilen öğretim programlarının ÖGÖ lerin sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. ÖGÖ ler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programları bilişsel süreç (Çıfci, 2001), akran aracılı öğrenme (Özaydın, 2006; Sazak, 2003), yaratıcı drama (Akfırat, 2004) ve işbirlikçi öğrenme (Avcıoğlu, 2001; Gürgür, 2005) yaklaşımlarına dayalı olarak hazırlanmış, araştırmacılar tarafından sunulan bu programların ÖGÖ lerin sosyal becerileri üzerinde etkili oldukları görülmüştür.

Öğretmen eğitimini konu alan araştırmalarda ise öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin görüşleri, ihtiyaçları ve beklentileri değerlendirilmeye çalışılmıştır (Ereş & Üstün, 2008; Özer, 2004a, 2004b; Seferoğlu, 2001; Yeşil, 2006). Araştırmalarda genel eğitim sınıfı

öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmen eğitimi etkinliklerine meslek hayatları boyunca sadece bir veya iki kez katıldıkları (Seferoğlu, 2001), öğretmenlerin, öğretmen eğitimini gerekli buldukları ancak kendilerine anlatılmış eğitim programlarının etkili olmadığını düşündükleri (Özer, 2004a), bu etkinliklerin yeterli sayıda düzenlenmediğini belirttikleri ve öğretmen eğitiminin daha sık yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır (Özer, 2004a, 2004b; Yeşil, 2006). Araştırmalarda öğretmenler eğitime katılmak için kendilerini motive eden etkenlerin olmaması, okullarda mesleki gelişime dönük etkinliklere pek yer verilmemesi, eğitim etkinliği konularının belirlenmesinde öğretmen görüşlerine başvurulmaması, eğitimin yapıldığı ortamların ayarlanmaması, katılmak istedikleri programı seçmede özgür olmamaları gibi etkenler nedeniyle bu tür eğitim etkinliklerine katılmak istemediklerini açıklamışlardır (Özer, 2004a, 2004b). Ayrıca Türkiye'deki alanda çalışan öğretmenler için hazırlanan eğitim programlarının öğretmen ve uzman arasındaki etkileşime dayanmadığı, bu eğitimlerde öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmadıkları, eğitim sonrası öğretmenlere uygulamalara ilişkin geri dönütün verilmediği belirlenmiştir (Bayrakçı, 2009).

Türkiye'de sosyal beceri programlarının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin değerlendirildiği çalışmalar bulunmakta ancak öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini ve öğretim becerilerini artırmaya yönelik herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Sadece bir çalışmada (Ünsal, 2007), öğretmenlere sosyal beceri öğretimi yöntemleri öğretilmiş, ancak programın öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmeleri ve sosyal kabulleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Oysa öğretmenlerin sınıflarındaki ÖGÖ ile özel gereksinimli olmayan tüm çocuklar için sosyal beceri öğretiminin sorumluluğunu üstlenmeleri, öğretim yöntemlerinin bilmeleri ve sosyal beceri öğretimini sınıflarda yapmaları gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin belirlenmesi ve öğretmenler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, öğretmenlerin sosyal becerilerine ilişkin beklentileri, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgileri

ile öğrendikleri sosyal beceri öğretim tekniklerini sınıf ortamında kullanmaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

İlgili Araştırmalar

Alanyazındaki ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini inceleyen araştırmalar ile sınıfında ÖGÖ bulunan genel eğitim öğretmenleri için hazırlanmış sosyal beceri öğretim programlarının etkililiğini araştıran çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmaların iki grupta toplandığı söylenebilir. Birinci grup araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentileri, ikinci grup çalışmalarda ise sosyal beceri öğretimi için öğretmenlerin uygun buldukları öğretim teknikleri araştırılarak konuya ilişkin öğretmen eğitim programlarının etkililiği incelenmiştir.

Birinci grup araştırmalar öğretmenlerin öğrencilerin sınıfa uyumu için gerekli sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin belirlendiği çalışmalardır. Bu konudaki ilk olarak Walker ve Rankin'in (1983), öğretmen beklentilerini ve davranış normlarını ölçmek amacıyla 107 maddelik Öğretmenlerin Sosyal Davranış Normları ve Beklentileri Envanteri'ni (Inventory of Teacher Social Behavior Standards and Expectations) geliştirdikleri görülmektedir. Bu envanterin iki bölümden oluştuğu ve birinci bölümde öğrencilerin 56 uyum becerisinin tanımının yer aldığı, öğretmenlerden bu tanımları (a) çok önemli, (b) istenen ve (c) önemli değil ile değerlendirilmelerinin istenildiği belirtilmektedir. İkinci bölümde ise öğretmenlerden öğrencilerin 51 uygun olmayan davranışlarının tanımlarının, (a) kabul edilemez, (b) tolere edilebilir ve (c) kabul edilebilir olup olmadıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Envanter geliştirildikten sonra 50 genel ve 22 özel eğitim öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda genel ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrenci davranışlarına ilişkin beklentilerinin birbirine benzediği, öğretmenlerin *“yönergelere uyar”, “sınıf kurallarına uyar”, “kendi beceri düzeylerine uygun olan görevleri yerine getirir”, “kızgınlığını kontrol eder”, “sınıf dışındaki ortamlara (tuvalet, koridor, kantin gibi) uygun davranır”* gibi becerileri çok

önemli gördükleri, “*hırsızlık yapar*”, “*kendisine fiziksel zarar verir (vurur, ısırır, vb.)*”, “*başkalarına fiziksel zarar verir*” gibi davranışları ise kabul edilemez gördükleri belirlenmiştir.

Kerr ve Zigmond (1986) ise 220 genel ve 24 özel eğitim lise öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Sosyal Davranış Normları ve Beklentileri Envanteri”ni (Inventory of Teacher Social Behavior Standards and Expectations) kullanmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin “*kendini kontrol eder*”, “*yönergelere uyar*” ve “*düzenli olarak çalışır*” becerilerini bekledikleri, “*akranlarla sosyal etkileşim kurma*” becerilerini daha az önemli gördükleri ortaya konarak genel eğitim sınıfı öğretmenlerinin özellikle “*işbirliği içinde çalışma*”, “*işbirliği yapma*” davranışlarını “çok önemli” beceriler olarak belirledikleri görülmüştür.

Ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerin okul başarıları için önem verdikleri sosyal becerileri karşılaştıran bir çalışmada 263 ailenin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin sosyal becerilerin önemine ilişkin görüşleri incelenmiştir (Baumgart, Filler, & Askvig, 1991). Araştırmacılar katılımcıların sosyal becerilere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek ve bu becerileri diğer beceri alanlarıyla kıyaslayabilmek için bir anket geliştirmişlerdir. Anket hafif, orta ve ağır düzeyde öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için önemli görülen sosyal becerileri içermiş ve anketin başında öğrencilerin özelliklerine ilişkin genel bir bilgi verilmiştir. Katılımcılar sosyal becerilerin önemini 5’li derecelemeyle (1=önemli değil, 5=çok önemli) değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonunda aileler ile öğretmen veya müdürlerin önem verdikleri sosyal becerilerin önemli derecede farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenler ve yöneticiler ailelere oranla ağır düzeyde öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerine daha çok önem vermişlerdir. Öğretmenlerin %83’ü ankette yer alan sosyal becerileri çok önemli ve önemli olarak derecelendirirken, aileler bu becerilerin hepsini önemli olarak belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca katılımcıların okul öncesi ÖGÖ lerin sosyal becerilerine, özel gereksinimli olmayan öğrencilere kıyasla daha çok önem

verdikleri, okul öncesi ve ortaokul öğrencilerin sosyal becerilerine ise ilkökul öğrencilerine oranla daha önemli oldukları bulunmuştur.

Son altı yılda öğretmenlerin okul başarısı için önem verdikleri sosyal becerileri inceleyen çalışmalar hız kazanmış, anasınıfından 12. sınıf düzeyine kadar olan genel ve özel eğitim öğretmenlerinin (Lane ve diğerleri, 2003; Lane ve diğerleri, 2004a; Meier, DiPerna, & Oster, 2006; Paape, 2000), ortaokul ve lise genel ve özel eğitim öğretmenlerinin (Lane ve diğerleri 2004a), ilkökul, ortaokul ve lise genel ve özel eğitim öğretmenlerinin (Lane ve diğerleri, 2006) yer aldığı araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda, Gresham ve Elliott (1990) tarafından hazırlanan Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi'nin Sosyal Beceri Ölçeği (SBDS-SBÖ; Social Skills Rating System) ile "Demografik Bilgi Anketi" kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentileri SBDS-SBÖ'nün önem boyutu kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin sınıf düzeyine (ilköğretim / ortaöğretim), demografik özelliklerine ve program türüne (genel / özel eğitim) göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Lane ve diğerlerinin (2003, 2004a, 2004b ve 2006) yaptıkları çalışmaların bulgularında, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıflarında *"yönergelere uyar", "boş zamanlarını uygun kullanır, "dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder", "yabancılarla /farklı kişilerle iyi geçinir.", "akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder", "yetişkinleriyle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder" ve "diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman, uygun tepki verir"* becerilerini çok önemli gördükleri belirlenmiştir. Lane ve arkadaşlarının bu çalışmalarında SBDS-SBÖ'de yer alan *"atılganlık"* becerilerinin hem genel eğitim öğretmenleri hem de özel eğitim öğretmenleri tarafından önemli görülmediği, *"işbirliği"* becerileri ile *"kendini kontrol etme"* becerilerinin özel eğitim öğretmenlerine kıyasla genel eğitim öğretmenleri tarafından sınıf başarısı için daha önemli bulunduğu ortaya konulmuştur. Genel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin sınıf içi davranışlarına, özel eğitim öğretmenlerinin ise öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine daha çok önem verdikleri bulunmuştur. Lise genel eğitim öğretmenleri *"kendini*

kontrol etme” becerilerine, ilk ve ortaokul öğretmenlerine oranla daha önemli görürlerken, liselerde çalışan özel eğitim öğretmenleri *“işbirliği”* becerilerine daha çok önem vermişlerdir. Ayrıca lise genel eğitim öğretmenlerinin az da olsa *“atılgnlık”* becerilerine önem verdikleri görülmüştür. Alt sosyoekonomik bölgedeki okullardaki öğretmenler ise *“kendini kontrol etme”* ve *“atılgnlık”* becerilerine daha çok önem vermişlerdir. Araştırmalarda son olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin sosyal beceri beklentileri arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham ve MacMillan’ın (2005) ilköğretim düzeyi öğrencilerin aile ve öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini karşılaştırdıkları araştırmalarına ise 33 anne baba ve 33 öğretmen katılmışlardır. Öğretmenlerin 16’sı ilkokul, 17’sinin ortaokul öğretmenidir ve çalışmada iki grup öğretmenin sosyal becerilere ilişkin beklentileri de incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda genel olarak öğretmenlerin *“işbirliği”* becerilerini, *“kendini kontrol etme”* ve *“atılgnlık”* becerilerinden daha önemli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin önem verdikleri sosyal becerilerin *“okul ödevlerini doğru yapar”*, *“sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez”*, *“bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer”* ve *“sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar”* beceri olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan ailelerin ise çocukları için *“kendini kontrol etme”* becerilerine, *“atılgnlık”* ve *“işbirliği”* becerilerinden daha önem verdikleri belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarının okul başarısı için *“arkadaşıyla dışarıya çıkmadan önce izin ister”*, *“ev kurallarına uyar”*, *“anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar”* ve *“olumsuz sonuçlanacak durumlara girmekten kaçınır”* becerilerini bekledikleri bulunmuştur.

Bir başka araştırmada hem öğretmenlerin, öğrencilerin okul başarısı için gerekli gördükleri sosyal becerilerin belirlenmesi hem de önemli görülen becerilerin öğretim yılında değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır (Meier ve diğerleri, 2006). Çalışmaya 6 ilköğretim okulunda görev yapan 50 ilköğretim öğretmeni katılmış, öğretmenlere SBDS-SBÖ’nün

önem boyutu uygulanmıştır. Araştırmacılar Lane ve diğerlerinin (2003, 2004a, 2004b ve 2006) çalışmalarının bulgularından farklı olarak öğretmenlerin, öğrencilerin okul başarıları için 11 sosyal beceriye çok önem verdiklerini bulmuşlardır. Bu becerilerden 7 tanesi Lane ve arkadaşlarının araştırmalarında öğretmenler tarafından çok önemli görülen beceriler iken 4 tanesinin farklı beceriler olduğu görülmüştür. Bu becerilerin “*akran baskısına uygun şekilde tepki verir*”, “*yardım beklerken zamanını uygun kullanır*”, “*sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur*” ve “*sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez*” becerileri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerini SBDS-SBÖ'yi kullanarak değerlendiren bir çalışmaya 110 genel ve özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda genel ve özel eğitim öğretmenlerinin ölçekte yer alan pek çok sosyal becerinin önemi konusunda aynı görüşte oldukları fakat sadece iki beceri için verilen önemin farklılaştığı bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine kıyasla öğrencilerin okul başarıları için “*eleştiriye iyi şekilde kabul eder.*” ve “*sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez*” becerilerini daha önemli gördükleri belirlenmiştir (Paape, 2006).

Lane, Stanton-Chapman, Roorbach ve Phillips (2007) ise anaokulu öğrencilerinin öğretmenlerinin ve ailelerinin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirledikleri çalışmalarında, 35 öğretmen ve 124 aile yer almış, araştırmada SBDS-SBÖ'nin okul öncesi versiyonu kullanılmıştır. Bu ölçeğin öğretmen formunda 30, ebeveyn formunda ise 39 madde yer almaktadır. Araştırmada anaokulu öğretmenleri öğrencilerin okul başarıları için “*yönergelere uyar*”, “*akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder*” ve “*yetişkinleriyle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder*” becerilerini önemli bulurlarken, aileler ise “*dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder*”, “*oyuncakları uygun bir şekilde kaldırır*”, “*ev kurallarına uyar*” “*anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar*” ve “*evde uygun bir ses tonuyla konuşur*” becerilerini daha önemli görmüşlerdir.

İkinci grup araştırmalar, öğretmenler için hazırlanan programları inceleyen çalışmalardır. Oldukça az sayıda olan bu araştırmalarda öğretmenlerin sosyal beceri öğretime ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmaların uzun ve kısa süreli öğretmen eğitim programları olmak üzere iki farklı grupta toplanabildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal beceri öğretime ilişkin bilgilerini geliştirmeyi amaçlayan bir araştırmada Marchant ve Siperstein (1997), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal gereksinimlerini daha iyi karşılayabilmek için öğretmenlere yönelik bir eğitim programı hazırlamışlardır. Hazırlanan programın, öğretmenlerin hiperaktif öğrencilerin özellikleri ve sosyal beceri öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi düzeylerine etkisi araştırılmıştır. İki yıl süren araştırmanın birinci yılında 120, ikinci yılında ise 200 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın verileri, hem nitel hem de nicel ölçümlerle toplanmıştır. Nicel veriler, öğretmenlerin program öncesi ve sonrası doldurdukları öz dereceleme ölçeğiyle; niteliksel veriler ise öğretim öncesi ve sonrası yapılan odak grup görüşmeleri ve sınıf ortamında yapılan öğretmen gözlemleriyle sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sosyal beceri öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi düzeylerinin arttığı, hiperaktif öğrencilerin özelliklerini daha iyi tanıdıkları, öğrencilere yönelik görüşlerini olumlu yönde değiştirdikleri ve sosyal etkileşim zorluklarını daha iyi anladıkları bulunmuştur (Marchant & Siperstein, 1997).

Öğretmenlerin sosyal beceri öğretim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir çalışmada ise Miller ve diğeri (2000), 64 ilköğretim ve 52 lise öğretmenine 10 haftalık bir öğretim programı hazırlamışlardır. Öğretmen eğitimi haftada bir kez, 1,5–2 saat arasında yapılmıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenler, araştırmacılar tarafından hazırlanan, “Öğretmen Becerilerinin Değerlendirilmesi Anket”ini kullanarak, ÖGÖ lerle çalışma becerilerini nasıl gördüklerini, ankette yer alan 1–5 arasındaki sayıları daire içine alarak değerlendirmişlerdir. Örneğin, anketin bir sorusunda, öğretmenlerden “uygun olmayan davranış için bir müdahale planı geliştirme” becerisine sahip olmanın derecesini 1–5 arasındaki bir sayıyla göstermesi

istenmiştir. Öğretim programında ÖGÖ lerin özellikleri, ÖGÖ lere öğretim yapmak için kullanılacak öğretim yöntem ve stratejileriyle davranış değiştirme teknikleri yer almıştır. Program sonrasında ilköğretim öğretmenleri, ÖGÖ lere sosyal beceri öğretiminde kendilerini daha yeterli bulmuşlar, en çok pekiştireçleri kullanma, materyal hazırlama ve ders planı geliştirme becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Coombs-Richardson ve diğerleri (2000) 35 genel eğitim öğretmenin katıldığı araştırmalarında, öğretmenler işbirliği becerileri, öğretimi uyarlama ve davranış yönetimini kapsayan üç kurstan oluşan eğitim almışlardır. Eğitimin başında öğretmenlerden kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve özel eğitime ilişkin bilgilerini değerlendirebilecekleri iki ölçek doldurmaları istenmiştir. Birinci kursta öğretmenlerin ÖGÖ ler için kullanabilecekleri pratik yöntemler, teknikler anlatılmış, öğretmenlerin davranış yönetimi tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olmaları hedeflenmiş, kurs içeriğinde davranış değiştirme teknikleri ile davranışların ekolojik, bilişsel ve psikolojik çerçeve içerisinde incelenmesine yer verilmiştir. Ayrıca eğitimde işlevsel davranış değerlendirme ve müdahalesi anlatılmıştır. Genel eğitim öğretmenleri öğrenci davranışlarını etkileyen çevresel ve sosyal etmenleri belirlemeyi ve davranışları değiştirmek için etkili stratejiler geliştirmeyi öğrenmişlerdir. İkinci kursta ise okullarda etkili işbirliği ve etkileşim tekniklerine ilişkin bilgi verilmiş, öğretmenlere meslektaşlarıyla işbirliği geliştirmeleri için çeşitli yöntemler sunulmuştur. Üçüncü kurs ÖGÖ ler için müfredatın ve testlerin uyarlanmasını içermiştir. Öğretmenlere performans dayalı değerlendirmeler hakkında bilgi verilmiş, okuma, yazma, matematik ve fen konularında öğrencilere nasıl yardım edebilecekleri sunulmuştur. Eğitim sonunda öğretmenlerden öğrendikleri bilgileri sınıflarında kullanmaları beklenmiştir. Öğretmenlerin bu teknikleri kullandıkları ve öğrencileri de kullanmalarına cesaretlendirdikleri bulunmuştur. Öntest ve sontest arasındaki en büyük kazanım öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesi ve özel eğitime ilişkin bilgilerinin artması olmuştur.

Webster-Stratton ve diğeri (2001) ise, 61 öğretmenin katıldığı bir öğretmen eğitim programının, öğretmenlerin davranış değiştirme becerileri üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenler yansız atamayla iki gruba ayrılmış, deney grubunda 37, kontrol grubunda ise 24 öğretmen yer almıştır. Deney grubuna öğrencilerin uygun olmayan davranışlarıyla baş edebilmeleri için uygulamaları gereken davranış değiştirme teknikleri anlatılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Öğretmen eğitimi haftada bir kez, bir saat olmak üzere yapılmış, toplam altı ay sürmüştür. Programın etkisi sınıf ortamında yapılan gözlemlerle değerlendirilmiştir. Eğitimin ardından öğretmenlerin kontrol grubuna oranla uygun olmayan davranışları azaltmak için davranış değiştirme tekniklerini kullandıkları görülmüştür.

Alanyazında kısa süreli öğretmen eğitimi çalışmalarının öğretmenlerin hedeflenen bilgi ve becerileri üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerin bu programlarla hedeflenen becerileri kazandıkları belirtilmektedir. Örneğin bir çalışmada, okul öncesi kurumunda çalışan 6 destek personelinin, sosyal becerileri öğretmeye ilişkin becerilerini geliştirmek için hazırlanan 4 saatlik öğretim programının etkililiği değerlendirilmiştir (Schepis ve diğeri, 2000). Öntest verilerinin ardından öğretmen eğitimine başlanmış, beceri öğretimin temel teknikleri olan “beceri analizi oluşturma, yardım sağlama, pekiştirme ve geri dönüt verme” konuları sözlü ve yazılı öğretimler, rol oynama, sınıf içi gözlemler ve geri bildirim verme aracılığıyla uygulanmıştır. Tüm öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarına yönelik yapılan gözlemler en fazla üç saat sürmüştür. Öğretmen eğitimi sonrasında tüm personelin öğretim becerilerini %80 ölçütünde öğrendikleri ve bu becerileri sınıfın günlük rutinleri içerisinde kullanabildikleri görülmüştür. Ardından destek personelin hedef becerileri, beş ÖGÖ’yle doğal ortamlarda yaptıkları öğretim sırasında gözlenmiş, öğretmenlerin uygulamaları kayıt edilmiştir. Çalışmada gruplar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Parsons ve Reid (1996) tarafından geliştirilen Beceri Öğretimi Eğitim Programı (Teaching Skills Training Program), bağımlı değişkenleri ise personel öğretim becerileri

ile öğretmenlerin sundukları program süresince öğrencilerin beceri kazanımlarıdır. Birinci bağımlı değişken için dört sosyal beceri öğretiminin temel tekniklerinin işlevsel tanımları yapılmış, öğretim teknikleri ayrıntılı açıklanmıştır. Öğretmen eğitimi sonrasında her bir öğretmen okul (oyun alanı, tuvalet) ve sınıf ortamında öğrencilerle etkileşimleri esnasında bireysel olarak bağımsız gözlemciler veya araştırmacılar tarafından gözlenmiş, sosyal beceri öğretim tekniklerinin doğru veya hatalı kullanımları kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretim yapılan destek personelinin öğrendikleri sosyal beceri öğretim tekniklerin her bir basamağını %100 ölçütünde doğru olarak sınıfın günlük rutinleri içerisinde kullanabildikleri görülmüştür. İkinci bağımlı değişken için öğretmenlerin uyguladıkları her bir öğretim basamağına öğrencilerin verdikleri tepkileri 5’li derecelemeyle (5=öğretmen ipucu vermeksizin beceriyi kullandı, 4=beceriyi kullanması için öğretmen herhangi bir sözel ipucu verdi, 3= beceriyi kullanması için öğretmen herhangi bir işaret ipucu verdi, 2= beceriyi kullanması için öğretmen kısmi fiziksel ipucu verdi ve 1= beceriyi kullanması için öğretmen tamamen fiziksel ipucu verdi) değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre öğretmenleri tarafından sosyal beceri öğretimi uygulanan okul öncesi öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada sınıf içi yapılan gözlemlerde ise öğretmenlerin eğitim öncesi ortalama %55 oranında kullandıkları öğretim becerilerini, eğitim sonrasında ortalama %92 oranına yükselttikleri görülmüştür.

Kısa süreli bir başka öğretmen eğitimi çalışmasında Barton-Arwood ve diğerleri (2005), genel ve özel eğitim öğretmenleri ile destek hizmet personelinden oluşan toplam 22 eğitimci için “sosyal beceri ve uygun davranışların öğretimi” üzerine odaklanan, Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Öğretim Rehberi; Sosyal Beceri Öğretimi için Uygulama Teknikleri (SSRS Intervention Guide: Practical Strategies for Social Skills Training, Elliott & Gresham, 1991) programından uyarlanan bir günlük atölye çalışması geliştirmişlerdir. Bu kısa ve yoğun atölye çalışmasında öğretmenlere sosyal beceriler, sosyal beceri yetersizliklerinin türleri, etkili sosyal beceri öğretimi için ipuçları, sosyal beceri öğretiminde kullanılan model olma, rol oynama,

prova etme ve ödüllendirme teknikleri, kazanılan sosyal becerilerin genelleştirilmesi ile bu öğretimlerin değerlendirilmesi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, “olumlu davranışsal desteği temel alan sosyal beceri öğretimi” programıdır. Bağımlı değişkenleri ise, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaya ilişkin güvenleri ve öğretilen bu tekniklerin kullanılabilirliğine yönelik görüşleridir. Çalışmada hazırlanan anketle öğretmenlerin uygulamalı davranış analizinin ilkeleri, kavramlarına ilişkin bilgileri, güvenleri ve bu stratejilerin kullanımına ilişkin görüşleri test edilmiştir. Anket 4'lü Likert tipi derecelemeden oluşmuş, her madde (1) bilgim/güvenim/kullanılabilirliği yok, (2) biraz bilgim/güvenim/kullanılabilirliği var, (3) ortalamadan biraz fazla bilgim/ güvenim/kullanılabilirliği var ve (4) yeterli bilgim/ güvenim/kullanılabilirliği var olarak derecelendirilmiştir. Katılımcılar geliştirilen anketi, bilgi verici öğretim programı öncesi ve sonrasında doldurmuşlardır. Atölye çalışması sonrasında eğitimcilerin hem sosyal becerilerin öğretimine ilişkin bilgileri, algıları ile kendilerine güvenlerinde artış sağlamıştır. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerinin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinde ise orta düzeyde bir artış elde edilmiştir. Araştırmacılar bunun nedeninin öğretmenlerin tekniklerin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinin eğitimden hemen sonra, sınıflarında kullanmadan değerlendirilmesinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde sınıfında ÖGÖ bulunan genel eğitim öğretmenlerinin sosyal beceri beklentilerinin araştırıldığı ve sosyal beceri öğretimine ilişkin eğitim programlarının öğretmenlerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkililiklerinin incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenler için iki farklı yaklaşımla hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarının etkilerinin incelendiği bir çalışmada Ünsal (2007), iki farklı müdahale yaklaşımının ilköğretim okuluna devam eden ÖGÖ lerin sosyal becerileri ve sosyal kabulleri üzerindeki etkililiklerini incelemiştir. Çalışmada ÖGÖ ler iki gruba ayrılmış, birinci grubun öğretmenlerine “Yetişkin-Aracılı Programı (YAP)” ve

ikinci grubun öğretmenlerine ise “Akran-Aracılı Programı (AAP)” uygulamıştır. Her iki yöntemde öğretmenlere çocukların gereksinimi olan hedef sosyal becerilerin (dinleme, sırada uygun oturma, parmak kaldırma ve bir iş yaparken yerinde oturma becerileri) nasıl öğretileceği açıklanmıştır. Öğretmen eğitimi tamamlandıktan sonra ikişer hafta süren öğretim öncesi, öğretim ve öğretim sonrası aşamasına yer verilmiştir. Araştırmanın verileri Sosyal Beceri Kontrol Listesi ve Sosyometrik Ölçüm Aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ÖGÖ lerin her iki yöntemle de hedef sosyal becerileri öğrendikleri ancak, iki öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmacı iki yaklaşımın da öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde etkili olmasının bu yöntemlerin sınıf ortamlarında öğretmenler tarafından kolayca uygulanabileceği ve kullanabileceği şeklinde yorumlamıştır. Bu çalışmada öğretmen eğitimi yapılmasına karşın, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ve bu bilgileri sınıf içinde kullanmaları değerlendirilmemiştir. Ancak öğretmenlerin program sonunda *“program çok iyi gidiyor, üç beceriyi de öğrendiler ve sınıfımda sanki bir düzen var artık.”*, *“tüm materyallerimi sakladım, seneye yeni sınıfımda kullanacağım.”*, *“sınıfımda problem davranışların azaldığını düşünüyorum”* ifadeleri ile programdan yararlandıkları, programın öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirdiği düşünülmüştür.

Türkiye’de sistemde çalışan öğretmen eğitimi programları, “hizmet içi eğitim programları” kapsamında 1960 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Öğretmen eğitimleri çoğunlukla yaz aylarında, kurslar ve seminerler şeklinde yürütülmekte, eğitimlerin süresi 5 ile 12 gün arasında değişmektedir. Bu eğitim programları genel olarak yabancı dil öğretim yöntemleri, bilgisayar ve internet kullanımı, eğitimde toplam kalite yönetimi, iletişim kurma, sivil savunma, yazışma kuralları, eğitim yönetimi, sağlık bilgisi, müfredat geliştirme ve değerlendirme alanlarına yöneliktir (<http://hedb.meb.gov.tr/plan.html>). Kurs ve seminerlerin konuları MEB tarafından belirlenmekte, bakanlığın önemli gördüğü konular seçilmektedir

(Özer, 2004a). Ayrıca 2003 yılında “Ortopedik Engelli Çocukların Kaynaştırma Yoluyla Eğitimi Kursu” ile 2005, 2006 ve 2007 yıllarında “Okul Öncesinde Kaynaştırma” konulu eğitim etkinliklerinde öğretmenlerin ÖGÖ lerin özellikleri ve eğitimleri ile kaynaştırma modeline yönelik bilgilendirildikleri görülmektedir. Bu eğitimlerin MEB tarafından belirlenen kişiler tarafından toplam, 5 gün/30 saat sürdüğü; eğitimlerde kaynaştırmanın tanımı, mevzuat, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, sınıflarda yapılabilecek düzenlemeler ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması konularının anlatıldığı belirtilmektedir (<http://hedb.meb.gov.tr/plan.html>). 2009 yılında ise 910 öğretmen eğitimi etkinliği içerisinde öğretmenlerin kaynaştırma ve sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilendirilmelerini konu alan bir etkinliğe rastlanmamıştır (<http://hedb.meb.gov.tr/plan.html>).

Ülkemizde bazı özel kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen öğretmen eğitimi programlarında sosyal beceri öğretimine yer verilmektedir. Örneğin “Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı”nın düzenlemiş olduğu seminerlerde otistik çocuklara karşılıklı konuşma becerilerinin (Birkan, 2008a) ve sosyal etkileşim becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirildiği belirtilmektedir (Birkan, 2008b). Ancak bu seminerlerin sınıflarında ÖGÖ ler bulunan öğretmenleri sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilendirme konusunda sınırlı kaldığı görülmektedir. Öte yandan Öğretmen Akademisi Vakfı, MEB’in desteği ile “Öğretmenin Sınırı Yok” projesini yürütmekte, 2008 yılından itibaren beş yıl içerisinde ilköğretimde görev yapan 100 bin öğretmene, okul yöneticisi ve müfettişe, “iletişim becerileri”, “sınıf yönetimi” ile “ölçme ve değerlendirme” konularında eğitim vereceklerini hedeflediklerini belirtmektedirler. Ancak projede öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi konusunda bilgilendirileceklerine ilişkin herhangi bir bilgi yer almamaktadır (<http://www.ogretmeninsiniriyok.com>).

Türkiye’deki lisans programları incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda, “Zihin Engellilere Günlük Yaşam ve Sosyal Beceri Öğretimi” konulu dört kredilik derste sosyal beceri öğretimine sınırlı olarak yer verildiği, diğer lisans programlarının hiçbirinde, sosyal beceri

öğretimini konu alan bir dersin bulunmadığı görülmektedir. Öte yandan özel eğitim lisans programlarında yer alan dersler çoğunlukla kuramsal dersler olarak işlenmekte, gelişmiş ülkelerde toplam 800 saat olan uygulama dersleri ülkemizde toplam 560 saatle sınırlı kalmaktadır (Ataman, 2004). İlköğretim programları incelendiğinde ise İlköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar Hayat Bilgisi dersinde “öğrencilere kazandırılacak beceriler” başlığı altında sosyal becerilerin yer aldığı görülmektedir. Problem çözme, iletişim, atılganlık, karar verme, hayır diyebilme, duygu yönetimi, sorumluluk, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma, farklılıklara saygı duyma sosyal becerileri kazandırılacak beceriler olarak belirtilmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php.name>). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öğrencilere beceri kazandırmada öğretmenlere düşen sorumluluğun öğrencilerin zihinsel olgunluğuna uygun düşen becerileri belirlemeleri, beceri kazandırmak için uygun koşulları ve teşviki sağlamaları olduğu vurgulanmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php.name>). Ancak Hayat Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda sosyal becerilerin nasıl belirleneceğine, öğretileceğine ve etkinlikler içersine nasıl dahil edileceğine ilişkin herhangi bir bilginin sunulmadığı görülmüştür.

Ülkemizdeki ÖGÖ lere ve genel eğitim sınıfı öğretmenlerine yönelik yapılan tüm bu çalışmalar incelendiğinde genel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerine odaklanan bir eğitim programının, öğretmenlerin bilgi ve becerileri üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programının öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerine, onların sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerine ve öğrendikleri sosyal beceri öğretim tekniklerini sınıf ortamında kullanmaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için ÖGÖ lerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir (Fisher &

Meyer, 2002; Maag & Webber, 1995; Macy & Bricker, 2007; McIntosh ve diğeri, 1991). Çünkü sınıfta gerekli sosyal beceri öğretiminin yapılması ve öğrencilerin öğrendikleri becerileri sınıf ortamında kullanımlarının sağlanması ile ÖGÖ lerin programdan daha çok yararlanacakları, sınıf içi etkinliklere daha aktif katılacakları, akranları ve öğretmenleriyle olumlu sosyal etkileşimler kuracakları, sosyal kabullerinin artacağı belirtilmektedir (Barton-Arwood ve diğeri, 2005; Dorsett & Kelly, 1984; Kloomek & Cosden, 1994; Sucuoğlu & Özokçu, 2005).

Genel eğitim sınıflarındaki ÖGÖ lerin ve diğeri öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesinde birinci derecede sorumlu olan kişi genel eğitim öğretmenleridir. Çünkü öğrencilerin öğretmen davranışlarını kolayca model alabilecekleri, öğretmenlerin ise öğrencilerin yetersizliklerine uygun sosyal beceri öğretim programları hazırlayabileceği, bu programları öğrencilerin gereksinim duydukları zamanlarda ve ortamlarda öğretebilecekleri, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini düzenleyebilecekleri alanyazında vurgulanmaktadır (Stainback, Stainback, Courtnege, & Jaben 1985). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıflarında olumlu sosyal etkileşimleri geliştirmeleri, bunun için sosyal beceri öğretimine yer vermeleri gerekmektedir (Akt., Pavri & Monda-Amaya, 2001). Öğretmen eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar, öğretmenlerin sınıflarda sosyal beceri öğretimine yer vermeyi istemediklerini, birincil görevlerinin akademik becerilerin öğretimi olduğunu, sosyal beceri öğretimi için zamanlarının olmadığını ve bu becerilerin okul dışında anne babalar tarafından öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir (Maag & Webber, 1995; Pavri & Monda-Amaya, 2001). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine karşı olumsuz tutumlarının temel nedeninin bu becerilerin öğretimine ilişkin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmamaları gösterilmekte, öğretmen eğitim programlarıyla bu yetersizliklerin giderilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bain & Farris, 1991; Bradley & West, 1994; Cheney & Barringer, 1995; Lane, 1999; Lane ve diğeri, 2001; Lane & Menzies, 2005; Lane & Wehby, 2002; Pavri, 2004).

Türkiye’de yapılan çalışmalarda ÖGÖ ler ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal becerileri, farklı değişkenler açısından birçok çalışmada incelenmiş olsa da öğretmenler için hazırlanmış sosyal beceri öğretim programının öğretmenlere ilişkin çıktılar açısından etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ülkemizde sınıfında ÖGÖ bulunan genel eğitim öğretmenleri, sınırlı sayıda özel eğitimci olması nedeniyle sınıf içinde desteklenememekte, öğretmenler ÖGÖ lerin akademik ve sosyal gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmaktadırlar. Kaynaştırma uygulamalarının etkililiği, öğretmenlerin ÖGÖ ile özel gereksinimli olmayan tüm öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmelerine bağlı olmaktadır. Sosyal beceri öğretiminde kendilerini yetersiz gören sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerinin kısa süreli ve etkili eğitim programlarına katılmaları ile artırılacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle bu çalışmada sınıfında ÖGÖ bulunan öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri incelenmiş, öğretmenler için kısa süreli ve alanyazında sosyal beceri öğretiminde etkili olduğu belirtilen öğretim tekniklerinin yer aldığı bir sosyal beceri öğretim programı hazırlanarak programın öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi planlanmıştır.

Amaç

Bu araştırma iki amaca hizmet etmektedir. Öncelikle çalışmada sınıfında ÖGÖ bulunan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖGÖ ve özel gereksinimli olmayan öğrenciler için sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirlemek; daha sonra ise öğretmenlere sunulan “Sosyal Beceri Öğretim Programı”nın, öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgileri ve sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları üzerinde etkili olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) İlköğretim birinci kademe öğretmenlerin ÖGÖ ve özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentileri nelerdir?
- 2) Hazırlanan “Sosyal Beceri Öğretim Programı”, sınıfında ÖGÖ bulunan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin;
 - a) ÖGÖ ler için sosyal becerilere ilişkin beklentilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
 - b) Sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
 - c) ÖGÖ ve OÖ ler için sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarında anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?

Önem

Ülkemizde her yıl giderek artan sayıda ÖGÖ genel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. Kaynaştırma olarak bilinen bu uygulamayla genel eğitim sınıfları gittikçe daha heterojen olmakta, bilişsel yetenekleri, dil becerileri, öğrenme ve davranış özellikleri yönünden farklılıklar gösteren öğrenciler bir arada eğitim görmektedirler. Bu uygulama öğretmenlerin yeni roller ve sorumluluklar üstlenmesine yol açmakta, öğretmenlerden ÖGÖ lerin ve diğer öğrencilerin gereksinimlerini bilmelerini ve bu gereksinimleri karşılamak için gerekli öğretimsel uyarlamaları yapmalarını zorunlu kılmaktadır (Baker & Zigmond, 1995; Bradley & West, 1994). Ancak öğretmenler sıklıkla kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşadıklarını belirtmekte, ÖGÖ lerin bu uygulamalardan yararlanamadıklarını söylemektedirler. Diğer taraftan ÖGÖ lerin sosyal becerilerinin desteklenmesiyle, akademik başarılarının artırılacağı, problem davranışlarının önleneyeceği veya azaltılacağı vurgulanmaktadır (Guralnick & Groom, 1987; Odom & McEvoy, 1990; Sucuoğlu & Özokçu, 2005; Wolery ve diğerleri, 1994).

Öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilerin akademik becerilerine ve davranışlarına ilişkin gereksinimlerini karşılayabilmeleri için sosyal beceri öğretimi yapmaları önem kazanmaktadır. Öte yandan pek çok sınıf öğretmeni sosyal beceri öğretimini bilmediklerinden veya kendi görevleri arasında görmediklerinden, sınıflarında sosyal beceri öğretimine yer vermemektedirler (Maag & Webber, 1995; Pavri & Monda-Amaya, 2001; Stainback ve diğerleri, 1985). Oysa pek çok araştırmada, öğretmenlerin ÖGÖ ve özel gereksinimli olmayan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde önemli bir rol oynadıkları belirtilmektedir (Pavri & Monda-Amaya, 2001; Stainback ve diğerleri, 1985). Bu nedenle sosyal beceri öğretimine ilişkin öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirecek eğitim programlarının hazırlanması, bu becerilerin sınıflarda uygulanması ve konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılması önemli görülmektedir. Ülkemizde sınıfında ÖGÖ bulunan genel eğitim öğretmenleri lisans eğitimlerinde ÖGÖ lere sosyal beceri öğretimi

yapabilmek için gerekli bilgi ve becerileri öğrenememektedirler. Ayrıca bu öğretmenler sınıf içinde özel eğitim öğretmenlerinden destek hizmet alamadıklarından ÖGÖ lerin sosyal becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler için hazırlanmış kısa süreli ve etkili programların hazırlanması, bu programların öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerindeki etkisinin değerlendirilmesi önemli olmaktadır.

Alanyazında öğretmenler için hazırlanmış sosyal beceri öğretim programları bulunmaktadır ancak öğretmenlerin sınıflarında kolay uygulayabilecekleri, müfredatı aksatmayacakları ve kısa sürede öğrenebilecekleri programların hazırlanması gerekli görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de öğretmenler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarının ve bu programların etkililiğini inceleyen araştırmaların olmaması da bu çalışmayı gerekli kılmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda (Akfırat, 2004, Avcioğlu, 2001; Çıfci, 2001; Diken ve diğerleri, 2007; Özaydın, 2006; Sazak, 2003; Ünsal, 2007) sosyal beceri öğretim programlarının ÖGÖ lerin sosyal becerileri üzerindeki etkileri araştırılırken öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerine ve sınıf içi davranışlarına etkisi incelenmemiştir. Öğretmen eğitimini konu alan çalışmalarda ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği (Bayrakçı, 2009; Ereş & Üstün, 2008; Özer, 2001, 2004; Seferoğlu, 2001; Yeşil, 2006) görülmektedir. Öğretmen eğitim programları incelendiğinde ise, bu programların genellikle lise öğretmenlerinin fizik veya kimya konularında bilgilendirilmelerine yönelik olduğu görülmektedir (Kanlı & Yağbasan, 2002; Kaya ve diğerleri, 2004; Tekin & Ayas, 2008). Bu tür didaktik programlar öğretmenlere sadece bilgi verdikleri, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştiremedikleri ve öğrendikleri bilgileri sınıflarında uygulamalarını sağlayamadıkları için işlevsel görülmemektedirler (Crow & Synder, 1998; Dilly, 2001; Malone ve diğerleri, 2000; McNamara ve diğerleri, 2009; Mitchem & Benjo, 2000; Schwartz & Olswang, 1996; Sexton ve diğerleri, 1996). Bu nedenle öğretmenlerin hem bilgilerini hem de öğretim becerilerini artırmaya yönelik öğretim programları hazırlanması gerekmektedir. Türkiye’de kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında bu çalışmalarda; kaynaştırma kavramı, özel

eğitimde kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocuklara, kaynaştırma uygulamalarına ve sorunlarına yönelik görüş, düşünce, yaklaşım ya da tutumların araştırıldığı görülmekte (Sucuoğlu, 2004), öğretmenler için hazırlanmış sosyal beceri öğretim programının, öğretmen çıktıları açısından etkililiğinin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amaçları arasında sınıfında ÖGÖ olan genel eğitim sınıfı öğretmenleri için hazırlanmış sosyal beceri öğretim programının, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ve sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi yer almaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin gereksinimlerine odaklanan, etkileşimli alıştırmaların yer aldığı, kısa sürede öğrenebilecekleri, sınıflarında müfredatı engellemeden uygulayabilecekleri ve kuramsal bilgiden çok uygulamaları içeren, sosyal beceri öğretiminin önemli ve temel tekniklerini kapsayan bir öğretim programı hazırlanmış, tekniklerin nasıl kullanılacağı basamak basamak anlatılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının ileriki araştırmalara ve öğretmenler için hazırlanacak sosyal beceri öğretim programlarına kaynak oluşturabileceği düşünölmektedir.

Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi kadar sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin belirlenmesi ve beklenen becerilerin sınıfta öğretilmesi öğrencilerin başarılı olmaları için önemli görölmektedir. Öğretmenlerin hangi sosyal becerilere önem verdiklerinin bilinmesiyle öğrencilere bu beceriler öğretilerek öğrencilerin okulda daha başarılı olmaları ve problem davranışları daha az sergilemeleri sağlanabilecektir. Alanyazında öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirleyen araştırmalar olmasına karşın ölkemizde bu konuda herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin sosyal beceri beklentilerinin belirlenmesi, bu beceriler konusunda öğrencilerin farkındalığının artırılması, öğrencilere açıklanması ve çeşitli tekniklerle öğrencilere öğretilmesi; öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla daha iyi etkileşim kurmalarının, okula daha kolay uyum sağlamalarının, öğretmenleriyle olumlu etkileşimlerinin ve derslerde daha başarılı olmalarının sağlanması açısından önemli görölmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin ÖGÖ ile OÖ lere ilişkin sosyal beceri beklentilerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek de amaçlanmaktadır. Bu açıdan ele alındığında araştırma sonuçların alandaki bilimsel çalışmalara ciddi bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir, çünkü yapılan araştırmalarda özel ve genel eğitim öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri araştırılmıştır (Gresham ve diğerleri, 2000; Kerr & Zigmond, 1986; Lane ve diğerleri 2003, 2004a, 2004b, 2006, Meier ve diğerleri, 2006). Genel eğitim öğretmenlerinin ÖGÖ lerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca alanyazında genel eğitim öğretmenlerinin ÖGÖ ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen öğretmen beklentilerine ilişkin sonuçların, genel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenler için eğitim programları geliştirirken ve öğretmen adaylarını mesleğe hazırlarken kullanılabileceği düşünülmektedir. ÖGÖ ler genel eğitim sınıflarına yerleştirmeden önce genel eğitim öğretmenlerinin önem verdikleri sosyal becerileri öğrencilere öğretmek, öğretmen beklentilerinin karşılanmasına ve kaynaştırmanın daha başarılı yürütülmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri için hazırlanmış sosyal beceri öğretim programı, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik, kısa süreli bir programdır. Bu programın alanyazına katkı getireceği, ileriki araştırmalarda kısa süreli eğitim programlarının geliştirileceği ve etkilerinin değerlendirileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile Türkiye'deki sınıfında ÖGÖ bulunan öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ilk kez incelenmiş, çalışmada öğretmenlerin ÖGÖ ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin farklılaşp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Bu açıdan ele alındığında araştırma sonuçlarının yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Öğretmenlerin belirttikleri ortalama öğrencilerin akademik ve davranışsal özellikleri açısından sınıf ortalamasında oldukları doğrudur.
2. Öğretmenlerin belirttikleri ÖGÖ lerin rehberlik araştırma merkezlerince konulan tanıları veya akademik başarıları açısından sınıfın alt %10'luk diliminde yer aldıkları (risk altındaki öğrenciler) doğrudur.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Bolu ilindeki kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim birinci kademe sınıflarında görev yapan genel eğitim sınıfı öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Sosyal Beceri Öğretim Programına gönüllü olarak katılmak isteyen 29 öğretmenle sınırlıdır.
3. Sosyal Beceri Öğretim Programının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılmamış olması, çalışmanın bir sınırlılığıdır.

Tanımlar

Genel eğitim öğretmeni: Öğrencilerin büyük çoğunluğunun herhangi bir tanısının olmadığı ve genel eğitim programından yararlandıkları bir sınıfta resmi olarak görevli kişidir (Greenwood, Carta, Kamps, & Delquardi, 1997).

Öğretmen eğitimi: Eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyoekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri,

tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasının hedeflenmesidir (Budak, 1998).

Özel gereksinimli öğrenci: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nden (RAM) özel gereksinimli olduğu rapor edilmiş olan öğrenciler ile RAM'lardan böyle bir raporu olmayan, ancak öğretmen görüşlerine göre akademik başarıları açısından sınıfın alt %10'luk diliminde bulunan öğrencilerdir (Akalın, 2007).

Ortalama öğrenci: Hiçbir şekilde ve hiçbir nedenle, çocuk psikiyatrisi ya da çocuk ruh sağlığı gibi bir kuruma gönderilmemiş olan ve öğretmen görüşüne göre, akademik başarıları açısından, orta düzeyde başarılı olarak kabul edilen öğrencilerdir (Akalın, 2007).

Sosyal beceri öğretimi: Kişilerarası etkileşimi kolaylaştıran belirli sosyal davranışların öğretilmesi için sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Gresham, 1998).

İpucu verme: Sosyal beceri öğretiminde ipucu, öğrencilerin dikkati gerçekleştirilmesi istenen sosyal beceriye çekebilmek için verilen yönergedir (McWilliam, 1991).

Model olma: Öğretmenin ya da öğretmen rolünde olan herhangi bir kişinin sosyal becerinin doğru kullanımını göstermesidir (Gresham, 1989; Gresham & Evans, 1987).

Diğer ipuçları: Öğretmenin ipucu verme ve model olma teknikleri dışında öğrenciye becerinin doğru sergilenmesi için verdiği herhangi bir ipucudur. (Moyes,2001).

Prova etme: Sosyal becerinin akıcı ve devamlı olarak sergilenmesi için öğretmen yönergesinin ya da yönlendirmesinin ardından öğrencinin tek

başına veya sınıftan bir akranıyla birlikte beceriyi tekrar etmesidir (Hundert & Houghton, 1992).

Ödüllendirme: Öğretmenin öğrenciyi bir sosyal beceriyi doğru gerçekleştirmesinin hemen ardından övmesi ya da öğrencinin kendisinden, sınıf çalışmasından, davranışından ya da performansından dolayı duyduğu memnuniyeti belirtmesidir (Gresham, 1998; 2001; Swinson & Harrop, 2001).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu çalışmada, sınıfında özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ) bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin okul başarıları için gerekli sosyal becerilere ilişkin beklentileri incelenmiş, Sosyal Beceri Öğretimi Programı'nın (SBÖP), öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ve sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, uygulama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada “betimsel ve deneysel” araştırma modelleri kullanılmıştır. Betimsel araştırma, bilgi toplamak, bilgi kaynaklarına hiçbir müdahalede bulunmadan, durum saptama yoluyla bilgileri belirlemek anlamına gelmektedir. Betimsel modeller içerisinde gözlem, test, anket ve görüşme teknikleri yer alabilmektedir (Karasar, 1995). Bu çalışmada betimsel araştırma modeli olarak test ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır.

Ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 1996). Testler ise, kişinin davranışını standart koşullar altında gözlemeye yarayan ölçme araçlarıdır (Özgüven, 2007). Testlerin amacı, bireylerin çok çeşitli niteliklerini

ölçmek, dolayısıyla bireyler arasındaki nitelik farklarını ortaya koymaktır. Testlerin en geniş işlevi çok çeşitli durumlarda ortaya çıkan bireylere ve gruplara ilişkin karar verme süreci için gerekli bilgileri toplamaya olanak sağlamasıdır (Özgüven, 2007). Gözlem herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Gözlem türlerini belirlemek amacıyla iki ölçüt kullanılır. Bunlar; gözlemci ile gözlenen arasındaki "fiziki yakınlık ve ilişki" ile gözlemdaki "süreklilik"tir (Karasar, 1995). Gözlemci ile gözlenen arasındaki fiziki yakınlık ve ilişkilere göre iki türlü gözlem vardır. Birincisi gözlenenin gözlemciyi görme olanağı olmayan "dışarıdan gözlemdir". İkincisi ise "katılarak gözlemdir". Bu gözlem türünde gözlemci, gözlenenlerle birlikte olup, onlardan biri gibi davranır; ideal olarak, onun bir gözlemci olduğu da bilinmez. Gözlemdaki sürekliliğe göre, olgu ve zaman örneklemesine dayalı olarak yapılan iki tür gözlem vardır. Sürekli gözlemden belli bir olgu, başından sonuna kadar, bütünüyle izlenir ve bu teknik az rastlanan olgular için uygundur. Aralıklı gözlem ise belli bir oluşum içinde bulunan gözlem üniteleri, belli zaman aralıkları ya da örneklenmiş zaman aralıkları ile izlenir (Karasar, 1995). Bu araştırmada öğretmen davranışları bir ders süresince gözlenmiş, bu nedenle aralıklı gözlem türlerinden olay kaydı tekniğinden yararlanılmıştır. Olay kaydı tekniği ise objektif, gözlenebilir şekilde tanımlanan davranışın önceden belirlenen gözlem süresinde kaç kez yapıldığının kayıt edilmesidir. Olay kaydı süre gelen diğer olaylardan çıkarsama yapmayı gerektirmeyen, kolaylıkla uygulanabilen, her zaman rakamsal verilere yol açan ve pek çok davranışın gözlenmesinde uygun bir yöntemdir (Tekin & Kırcaali-İftar, 2001).

Bu çalışmada testler öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini ve sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla; gözlem yöntemi ise öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanıp kullanmadıklarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Testler öğretmenler tarafından yanıtlanmış, gözlemler ise bağımsız gözlemciler tarafından yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan diğer bir yöntem deneysel desenlerdir. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmek (değişimleme), iç geçerliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır (Büyüköztürk, 2007; Hovardaoğlu, 2000). Deneysel modellerde, deney süresince bağımsız değişken(ler) olarak alınan olgu(lar) ile bağımlı değişken(ler) arasındaki ilişki ya da bağımsız değişken(ler)in bağımlı değişken(ler)i etkileyip etkilemediği, beklenen etkiyi yapıp yapmadığı ölçülmeye çalışılır (Aziz, 2008). Deneysel desenler tek denekli ya da küçük gruplu desenler ve çok denekli desenler olmak üzere iki temel gruba ayrılırlar. Çok denekli desenler arasında yarı deneysel desenlerde bulunmaktadır ve bu desende deneklerin deneysel koşullara yansız atanması söz konusu değildir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada deney ve kontrol grupları yansız atama ile değil, öğretmenlerin SBÖP'ye hemen ve daha sonra katılmayı istemelerine göre belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada SBÖP'nin, öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için çok denekli deneysel desenlerden yarı deneysel desen olan "öntest-sontest kontrol gruplu desen"den yararlanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen, deney ve kontrol gruplarına atanan deneklerin deneysel manipülasyondan önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak tanımlanmakta; deney grubuna bağımsız değişken uygulanırken, kontrol grubuna uygulanmamaktadır (Büyüköztürk, 2007). Çalışmada SBÖP'nin uygulandığı grup deney grubunu, programın uygulanmadığı grup ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Her deneysel yöntemde bağımsız ve bağımlı değişkenler vardır. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılır (Karasar, 1995). Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ve sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları; bağımsız değişkeni ise, sınıfında ÖGÖ bulunan öğretmenlere sosyal becerilere ilişkin bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla hazırlanan

Sosyal Beceri Öğretim Programı'dır. Programın bağımlı değişken ölçümlerini nasıl etkilediğini belirlemek için bağımlı değişkenler deney öncesi, deney sonrası ve izleme aşamalarında değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilinde görev yapan ve sınıfında ÖGÖ bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışmaya katılan öğretmenleri iki grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta sınıfında ÖGÖ bulunan 172 ilköğretim birinci kademe öğretmeni yer almaktadır. Bu aşamada öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri belirlenmiştir. Birinci gruptaki öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Birinci Grup Öğretmenlerinin Özellikleri

		Sayı	Yüzde			Sayı	Yüzde
Yaş	25 den az	18	10	Kaynaştırma Hakkında Bilgi	Üniversite	22	12.8
	26–35	36	21		Hizmet içi eğitim	34	19.8
	36–45	72	42		Üniversite ve hizmet içi eğitim	6	3.4
	46 dan çok	46	27		Hiçbiri	110	70
	Toplam	172	100		Toplam	172	100
Cinsiyet	Kadın	94	55	Program	Eğitim fakülteleri	147	85.5
	Erkek	78	45		Diğer	25	14.5
	Toplam	172	100		Toplam	172	100
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	35	20.3	Sınıfında ÖGÖ Bulunması	10 yıldan az	108	62.8
	2. Sınıf	32	18.6		10 yıldan fazla	64	37.2
	3. Sınıf	37	21.5		Toplam	172	100
	4. Sınıf	38	22.1				
	5. Sınıf	30	17.4				
	Toplam	172	100				

Tablo 1 incelendiğinde birinci gruptaki öğretmenlerin %42'sinin 36–45 yaş aralığında, %55'inin kadın ve %45'inin erkek oldukları görülmektedir. Öğretmenler sınıf düzeylerine göre hemen hemen eşit dağılım gösterirlerken, öğretmenlerin %85.5'i eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezundurlar. Geriye kalanlar da farklı bölümlerde lisans eğitimi almışlardır ancak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanan öğretmenlik sertifikasına sahiptirler. Öğretmenlerin % 70'i özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları hakkında hiç eğitim almamışlar, % 30'u ise üniversitede özel eğitim ya da kaynaştırma hakkında bir ders almışlar ya da MEB tarafından açılan hizmet içi eğitim kurslarına katılmışlardır. Öğretmenlik deneyimleri 2–38 yıl arasında değişen öğretmenlerin % 62.8'inin sınıfında 10 yıldan daha az süreyle ÖGÖ bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu, araştırmanın ikinci amacını karşılamak için oluşturulmuş, bu grupta çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen, sınıfında ÖGÖ bulunan 29 birinci ve ikinci sınıf öğretmeni yer almıştır. İkinci grup öğretmenlerini belirlemede, sınıfında ÖGÖ bulunması, birinci ve ikinci sınıf öğretmeni olması ile SBÖP'ye katılmaya gönüllü olma ölçütleri esas alınmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubuna birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin seçilmesinin nedeni, birinci ve ikinci sınıf müfredatında (<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php.name>) sosyal beceri öğretimine daha çok yer verilmiş olmasıdır. Çalışmada ikinci grup öğretmenlerinin tamamı programa katılmaya gönüllü olmuşlar, ancak eğitim programına hemen katılmak isteyen 12 öğretmen deney grubuna, eğitime daha sonra katılmak isteyen 17 öğretmen ise kontrol grubuna atanmıştır., Deney grubuna SBÖP kullanılarak eğitim verilmiş, kontrol grubuna ise deney grubuna uygulanan programın tamamlanmasından, izleme aşamasından sonra eğitim programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İkinci Grup Öğretmenlerinin Özellikleri

Deney Grubu		Sayı	Yüzde	Kontrol Grubu		Sayı	Yüzde
Yaş	26–35	4	33	Yaş	26–35	5	29
	36–45	7	58		36–45	8	47
	46 dan çok	1	9		46 dan çok	4	24
	Toplam	12	100		Toplam	17	100
Cinsiyet	Kadın	7	58	Cinsiyet	Kadın	10	59
	Erkek	5	42		Erkek	7	41
	Toplam	12	100		Toplam	17	100
Sınıf	1. sınıf	7	58	Sınıf	1. sınıf	9	53
	2. sınıf	5	42		2. sınıf	8	47
	Toplam	12	100		Toplam	17	100
Program	Eğitim fakülteleri	10	83	Program	Eğitim fakülteleri	12	71
	Diğer	2	17		Diğer	5	29
	Toplam	12	100		Toplam	17	100
Kaynaştırma Hakkında Bilgi	Üniversite	1	9	Kaynaştırma Hakkında Bilgi	Üniversite	5	29
	Hizmet içi eğitim	3	25		Hizmet içi eğitim	2	12
	Hiçbiri	8	66		Hiçbiri	10	59
	Toplam	12	100		Toplam	17	100
Sınıfında ÖGÖ Bulunması	10 yıldan az	12	100	Sınıfında ÖGÖ Bulunması	10 yıldan az	11	65
	10 yıldan fazla	0	0		10 yıldan fazla	6	35
	Toplam	12	100		Toplam	17	100

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubunun %58'sinin, kontrol grubunun %47'sinin 36–45 yaş aralığında oldukları, deney grubunun %58'inin kadın ve birinci sınıf öğretmeniyken, kontrol grubunun %59'unun kadın ve %53'ünün birinci sınıf öğretmeni oldukları görülmektedir. Ayrıca deney grubunun %83'ünün, kontrol grubunun %71'inin eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezun, diğerlerinin ise öğretmenlik sertifikasına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Deney grubu öğretmenlerinin %66'sı, kontrol grubu öğretmenlerinin %59'u, kaynaştırma hakkında hiç bilgi almamışlar, deney grubu öğretmenlerinin %25'i iki haftalık kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir eğitime katılırken, sadece 1 öğretmen üniversitede lisans eğitimi sırasında bir ders almıştır. Öğretmenlik deneyimleri 7–20 yıl arasında değişen deney grubunun tümünün, öğretmenlik deneyimlerinin 4-22 yıl arasında olan kontrol grubunun %65'inin 10 yıldan daha az sınıfında ÖGÖ bulunduğu görülmüştür.

Araştırma gruplarındaki öğretmenlerin sınıflarındaki ÖGÖ ler, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri(RAM) tarafından kaynaştırma öğrencisi olduğu rapor edilmiş olan öğrenciler ile RAM'lardan böyle bir raporu olmayan ancak öğretmen görüşlerine göre akademik başarıları açısından tutarlı ve sürekli olarak sınıfın alt %10'luk diliminde bulunan öğrencilerdir. ÖGÖ lardan 66'sı (%38) hafif derecede zihin engelli, duygusal davranışsal bozukluk ve öğrenme güçlüğü tanısı alan ve 106'sı (%61,6) henüz tanılanmamış ancak öğretmenlerin görüşlerine göre akademik başarıları açıdan risk grubunda olan öğrencilerdir. Her sınıftan bir ÖGÖ hedef öğrenci olarak seçilmiş; ağır derecede problem davranışları olan ÖGÖ ler çalışma kapsamı dışında bırakılmışlardır. Ortalama öğrenciler (OÖ) ise çocuk psikiyatrisi ya da çocuk ruh sağlığı gibi bir kuruma gönderilmemiş olan ve öğretmen görüşüne göre akademik başarıları açısından, orta düzeyde başarılı olarak kabul edilen öğrencilerdir (Akalin, 2007).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi'nin Sosyal Beceri Ölçeği (SBDS-SBÖ), Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT) ve Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araçların kullanılma amacı, değerlendirici sayısı, çalışma alt grubu ve değerlendirme aşamaları Şekil 1'de gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları				
Veri Toplama Aracı	Amacı	Değerlendirici Sayısı	Çalışma Alt Grubu	Değerlendirme Aşamaları
SBDS-SBÖ'nin Önem Boyutu	Öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirleme	172		
		12	Deney Grubu	Öntest-Sontest İzleme
		17	Kontrol Grubu	Öntest-Sontest İzleme
SBÖBT	Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerini belirleme	172		
		12	Deney Grubu	Öntest-Sontest İzleme
		17	Kontrol Grubu	Öntest-Sontest İzleme
ÖDGF	Öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanma durumlarını belirleme	12	Deney Grubu	Öntest-Sontest İzleme
		17	Kontrol Grubu	Öntest-Sontest İzleme

Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

1) Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi - Sosyal Beceri Ölçeği (SBDS-SBÖ): Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ve bu becerilerle ilişkili olduğu kabul edilen davranış problemleri ile akademik yeterliliklerini belirlemek amacıyla Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Anne baba, öğretmen ve öğrenci formu olan ölçek, pek çok araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. SBDS'de "Sosyal Beceri Ölçeği", "Problem Davranış Ölçeği", "Akademik Yeterlik Ölçeği" olmak

üzere üç alt ölçek bulunmaktadır (Gresham & Elliot, 1990). Sosyal Beceri Ölçeği'nde (SBÖ) işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt faktörlerinde toplam 30 madde bulunmakta, Problem Davranış Ölçeği'nde ise dışsallaştırılmış davranışlar, içselleştirilmiş davranışlar ve hiperaktivite alt ölçeklerinde 18 madde yer almaktadır. Akademik Yeterlilik Ölçeği okuma-yazma ve matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevleri değerlendiren dokuz maddeden oluşmakta, böylece ölçekte toplam 57 madde yer almaktadır.

SBÖ'nün işbirliği ölçeğinde diğerlerine yardım etme, eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma gibi davranışlar; atılganlık ölçeğinde bilgi isteme, kendini tanıtmaya ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlar; kendini kontrol ölçeğinde ise öfke kontrolü, uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumunda sergilenecek davranışlar değerlendirilmektedir (Gresham & Elliott, 1990). SBÖ ile iki tür veri toplanmaktadır. Birinci grup veriler öğrencilerin sosyal becerileri her öğrencinin son bir ay ya da son iki ay boyunca sergilediği davranışları düşünülerek öğretmen tarafından değerlendirilmesi ile elde edilmektedir. Ölçekte 30 madde yer almakta ve alınan toplam puan 0 ile 60 arasında değişmektedir. İkinci grup veri ise, öğretmenlerin okul başarısı için önemli gördükleri sosyal becerilerin SBÖ kullanılarak belirlenmesi ile elde edilir. Öğretmenlerin öğrenciler için ölçekteki sosyal becerilere ilişkin beklentileri değerlendirmekte, bir beceri sınıf başarısı için önemli değilse sıfır (0), önemli ise bir (1), çok önemli ise iki (2) ile puanlanmaktadır (Gresham & Elliott, 1990). Bu çalışmada SBÖ'nün önem boyutu kullanılarak öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri belirlenmiştir.

Ölçeğin Türkçeleştirme çalışmaları Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılmıştır. Türkçe Formu için faktör analizi yapılmış, SBÖ'nün orijinal ölçekteki üç faktörlü yapısını koruduğu ancak bazı maddelerin diğer faktörlerde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca faktör yükü .30 olan bir madde, ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçeğin Türkçe Form'unda işbirliği faktöründe 12, atılganlık faktöründe 10 ve kendini kontrol faktöründe 7 madde olmak

üzere toplam 29 madde yer almıştır. Türkçe Form'undan alınacak toplam puan 0 ile 58 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .96, sosyal beceri ölçeği için .91, problem davranış ölçeği için .93, akademik yeterlik ölçeği için .84 tür. Yapılan analizler SBDS-SBÖ' nün Türkçe formunun anasınıfı ile ilköğretim 3. sınıf arası öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğini göstermiştir (Sucuoğlu & Özokuçu, 2005).

Bu çalışmada SBÖ, öğretmenlerin okul başarısı için önemli olan sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenler ölçekteki her maddede ifade edilen sosyal beceriyi okul başarısındaki önemi açısından değerlendirmişler, ölçeği bir kez ÖGÖ ve bir kez de OÖ için ayrı ayrı doldurmuşlardır (EK 1). Böylece öğretmenlerin ÖGÖ ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin okul başarısı için önemli olan sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin belirlenmesi sağlanarak, sosyal becerilere ilişkin beklentilerin öğrencilerin özelliğine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. SBÖ deney ve kontrol grubuna eğitim öncesi, sonrası ve izleme aşamasında uygulanmıştır.

SBÖ'nün önem boyutunu kullanan araştırmalarda (Lane, Givner, & Pierson, 2004; Lane, Pierson, & Givner, 2003; Lane, Wehby, & Cooley, 2006; Meier, DiPerna, & Oster, 2006), öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin belirlenmesinde ölçüt olarak, öğretmenlerin %50'den fazlasının çok önemli (2) olarak puanladıkları beceriler önemli beceriler kabul edilmiştir. Bu çalışmada da, öğretmenlerin %50'den fazlası tarafından çok önemli (2) olarak değerlendirilen sosyal beceriler okul başarısı için önem verilen beceriler olarak kabul edilmiştir.

2) Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT): Çalışmada öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bir bilgi testi geliştirilmiştir (EK 2). Testin oluşturulmasında testin geliştirilmesi, geçerlik çalışması, deneme uygulamaları, güvenilirlik çalışması,

kısa cevaplı soruların eklenmesi ve teste son şeklin verilmesi olmak üzere altı aşama izlenmiş, izlenen süreçler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. SBÖBT Geliştirme Süreci

a) Maddelerin Yazılması: SBÖBT sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Test geliştirilirken öncelikle alanyazın taraması yapılmış, alanyazın iki yönden incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini ölçen testler ile bu testlerin hangi bilgi ve becerileri değerlendirdikleri araştırılmıştır. Sadece bir çalışmada Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (Gramling,1994; Social Skills Training Knowledge Test) kullanıldığı, bu testin çoktan seçmeli 16, doğru yanlış olarak yanıtlanan sekiz sorudan oluştuğu görülmüştür. Test, çocuk bakıcılarının sosyal beceri kavramına, sosyal becerilerin değerlendirilmesine, problem davranışların analizine, becerilerin öğretimine ve genelleştirilmesine

yönelik bilgileri yoklamak amacıyla kullanılmıştır. İkinci olarak alanyazında yer alan bilgi testleri incelendiği zaman, genellikle anne babaların çocuklarda istenmeyen davranışları değiştirmeye ilişkin bilgilerini ölçmek amacıyla geliştirilen testler bulunduğu görülmüştür (Baker, 1989; Gramling, 1994; Heifetz, Baker, & Pease, 1981). Heifetz ve diğerleri (1981), her soruda davranış problemlerinin, problem durumlar olarak anlatıldığı 20 maddelik, çoktan seçmeli bir test (The Behavioral Vignettes Test) geliştirmişlerdir. Testte, ailelerin davranış yönetimine ilişkin bilgilerini değerlendirmek hedeflenmiş, onlardan davranış değiştirme yöntemlerinden en çok hangisinin etkili olduğunu dört seçeneğe birisini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Bulgular, bu testin anne babaların davranış yönetimine ilişkin bilgilendirme programının etkisini değerlendirmek için uygun olduğunu göstermiştir (Baker, Heifetz, & Murphy, 1980; Beresford, 2009; Emerson & Emerson, 1987). Baker (1989) ise benzer şekilde davranış problemleri olan çocuğa sahip ailelerin, uyguladıkları davranış yönetme tekniklerine ilişkin bilgilerini değerlendirmek için 15 maddelik çoktan seçmeli sorudan oluşan Sözel Davranışsal Kısa Öyküler Testi (Verbal Behavioral Vignettes Test) geliştirmiştir. Her iki testin de toplam puanı, doğru olarak yanıtlanan soru sayısından oluşmuştur.

Kısa öyküler testlerinde problem durumlar kısaca tanımlanmakta, böylece cevaplayıcıların problem durumunu net olarak canlandırmaları ve objektif değerlendirme yapmaları sağlanabilmektedir (Jeffries & Maeder, 2004). Pek çok araştırmada bu öykülerin, anketlere ve görüşmelere oranla daha güvenilir ve daha yansız olarak bilgi değerlendirme amacıyla kullanıldığı vurgulanmaktadır (Akt., Alexander & Becker, 1978). Her iki grup test incelendikten sonra bu çalışmada, SBÖBT için sosyal beceri öğretimine ilişkin problem durumlar kısaca tanımlanarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan test planı hazırlanmıştır (EK 3). Anlaşılmayı kolaylaştırmak amacıyla problem durumlar ile soru kökleri açık ve anlaşılır ifade edilmiştir.

Alanyazın incelemesinden sonra sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 14 öğretmenin davranışları gözlenmiş, öğretmenlerin sınıf

ortamında üzerinde durdukları sosyal beceriler ve bu becerilerin öğretiminde kullandıkları teknikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu gözlemlerde öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yer vermedikleri belirlenmiştir. Ayrıca gözlem yapılan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış, sosyal beceri öğretimine ilgili üç soru sorulmuştur. Bunlar öğretmenlerin lisans eğitimlerinde veya öğretmenliğe devam ederlerken sosyal beceri öğretimine ilişkin eğitim alıp almadıkları, bu eğitimlerin yeterli olup olmadığı ve sosyal beceri öğretimine ilişkin hangi konuları öğrenmeye gereksinim duyduklarındır. Görüşmelerde öğretmenlerin sosyal beceri öğretimini bilmedikleri ve bu konuda eğitim almadıkları, sosyal beceri öğretimine ilişkin eğitim almak istedikleri, öğrencilere en çok dersi dinleme, verilen ödevleri yapma ve parmak kaldırma becerilerini kazandırmada zorlandıklarını ve bu becerileri öğretmek için yardıma ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. İncelenen alanyazın, yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda SBÖBT’de sosyal beceriler ve sosyal beceri öğretimine ilişkin genel bilgiler, model olma, prova etme, ödüllendirme, ipucu verme gibi sosyal beceri öğretim tekniklerini değerlendirecek maddelerin olmasına karar verilmiş, bu bilgi ve teknikleri kapsayan, kısa öykülerin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken testte yer alması planlanan madde sayısının iki katı kadar madde hazırlanmış, sosyal beceri öğretimi için 12, sosyal beceri kavramı ile model olma, prova etme, ipucu verme teknikleri için 3’er, ödüllendirme tekniği için 8 soru oluşturulmuştur. Ayrıca ödüllendirme ve ipucu verme teknikleri birer soru ile yoklanmış, böylece 31 maddelik SBÖBT elde edilmiştir.

Kısa cevaplı sorular, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra eklenmiş, öncelikle ilk formun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

b) Geçerlik Çalışması: SBÖBT’ nin kapsam geçerliği çalışmasını yapmak amacıyla sekiz uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan ikisi ölçme değerlendirme alanında, altısı özel eğitim ve sosyal beceri eğitimi konusunda çalışan kişilerdir. Uzmanlardan SBÖBT’deki her bir maddeyi, anlaşılabilirlik, temsil ettiği davranış boyutuna uygunluk ve dil açısından beşli

derecelendirme (1:Zayıf, 2: Kısmen Zayıf, 3: Orta, 4: İyi, 5:Çok İyi) ölçeğine göre değerlendirmeleri ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra SBÖBT'deki her bir madde için uzmanların yaptıkları değerlendirmelerin ortalaması, standart sapması ve değişim katsayısı hesaplanmıştır. Ortalaması 4 ve 4'ten büyük, standart sapması 1.00'den küçük ve değişim katsayısı %50'den küçük olan maddelerin SBÖBT'de yer almasına karar verilmiştir. Değişim katsayısının %50'den büyük olması, uzmanların görüşlerinin / puanlarının heterojen olduğunu göstermektedir (Akt., Büyüköztürk, Köklü, & Çokluk-Bökeoğlu, 2006). SBÖBT'nin uzman yargısına dayalı geçerlik çalışması değerlendirme sonuçları, Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. SBÖBT'nin Uzman Yargısına Dayalı Geçerlik Çalışması Değerlendirme Sonuçları

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Varyansların Yüzdesi	Madde	Ortalama	Standart Sapma	Varyansların Yüzdesi
1	4.3	0.56	13	17	5	0	0
2	4.7	0.36	7.66	18	4.85	0.14	29
3	4.2	0.96	33	19	4.5	0.9	20
4	4.66	0.4	8.58	20	4.9	0.07	1.43
5	5	0	0	21	4	0.68	17
6	4.24	0.23	5.4	22	5	0	0
7	4.3	0.56	13	23	4.2	0.98	33
8	4.8	0.41	8.6	24	4.8	0.41	8.6
9	4.6	0.76	16	25	4.9	0.02	0.4
10	4.9	0.02	0.4	26	4	0.68	17
11	4.9	0.02	0.4	27	4.3	0.56	13
12	4.8	0.12	2.5	28	4.66	0.4	8.58
13	4	0.68	17	29	5	0	0
14	5	0	0	30	5	0	0
15	4.3	0.96	50	31	4.9	0.02	0.4
16	4.4	0.4	9				

Tablo 3 incelendiğinde, uzmanlar tarafından değerlendirilen SBÖBT'nin maddelerine verilen ortalama puanların en küçüğünün 4 (ranj:2–5), standart sapmaların en büyüğünün 0.96 ve değişim katsayılarının en büyüğünün % 50 olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçüt alınan değerleri aşmadığı için, SBÖBT'den hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ancak öneriler

dikkate alınarak, sosyal beceri öğretimine ilişkin problem durumlar ile soru köklerinde ve seçeneklerinde düzeltmeler yapılmıştır.

c) Ampirik Geçerlik: SBÖBT'nin deneme grubunu Ankara ve Bolu illerindeki ilköğretim okullarının birinci ile beşinci sınıf öğretmenleri arasındaki öğretmenler oluşturmuştur. Her iki ilde sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan toplam 450 öğretmene ulaşılmıştır. Deneme grubunun belirlenmesinde öncelikle araştırma izinleri alınmış, okul listeleri çıkartılmıştır. Daha sonra okullara gidilerek okul müdürleri ile görüşülmüş, öğretmenlerle toplantılar yapılarak başkalarından yardım almadan testi cevaplamaları sağlanmıştır. Öğretmenlerden testi doldurmadan önce sosyal beceri öğretimine ilişkin her problem durumunu dikkatle okumaları, sonra seçenekler arasından en doğru gelen tek bir seçeneği daire içine almaları istenmiştir. Deneme uygulamaları esnasında öğretmenlerin testle ilgili soruları ve testi cevaplama süreleri not edilmiştir. 31 madde olan deneme testinin cevaplama süresi ortalama 30 dakika olarak belirlenmiştir.

d) Güvenirlilik Çalışması: SBÖBT'nin madde analizinde 450 öğretmenden toplanan veriler tüm gruplar esas alındığından, Henrysson Yöntemi (Baykul, 1999) kullanılarak nokta çift serili korelasyon yöntemi (Arıcı, 1991) ile analiz edilmiş, her bir madde için güçlük indeksi (p) ve ayırıcılık gücü indeksi (r) hesaplanarak seçenek analizi yapılmıştır. Öncelikle doğru olarak yanıtlanan her madde 1 ile puanlanmış, testten alınan toplam puanlar belirlenmiş, daha sonra her maddenin güçlüğü ve ayırıcılık gücü hesaplanmıştır. Ayırtediciliği hesaplamada tüm gruplara dayalı hesaplama yapan nokta çift serili korelasyon formülü şöyledir:

$$p (\text{Madde güçlüğü}) = n(D) / N$$

n(D): Maddeyi doğru yanıtlayanların sayısı

N: Maddeyi yanıtlayanların sayısı

$$r (\text{Madde ayırıcılık gücü}) = \frac{\bar{X}_d - \bar{X}}{S_x} \cdot \sqrt{\frac{p}{q}}$$

Xd: Maddeyi doğru yanıtlayanların test puanı ortalaması

X: Maddeyi yanıtlayanların test puanı ortalaması

Sx: Maddeyi yanıtlayanların standart sapması

p: Maddenin doğru yanıtlanma oranı

q: Maddenin yanlış yanıtlanma oranı

İyi bir test maddesinin güçlük indeksinin .50, ayıricılığının ise mümkün olduğunca yüksek (1.00'a yakın) olması, çeldiricilerin hepsinin aynı sayıda veya birbirine yakın sayıda doğru cevap olarak işaretlenmiş olması beklenmektedir (Gelbal, 2009). Bu çalışmada madde güçlük indeksi ≤ 0.40 ise madde zor /çok zor, 0.41 ile 0.65 aralığında ise orta güçlükte, 0.66'dan büyükse, kolay madde; maddelerin r değeri 0.25'ten küçükse maddenin ayıricılığının olmadığı, 0.25 ile 0.30 ise orta düzeyde, 0.30'den büyükse iyi düzeyde ayıricılığının olduğu şeklinde kabul edilmiştir (Baykul, 2000). SBÖBT'nin madde analizi sonuçları, Tablo 4'de gösterilmiştir (Gelbal, 2009).

Tablo 4. SBÖBT'nin Madde Analizi Sonuçları

MADDE NO	1	2	3	4*	5*	6*	7*	8	9*
P (Güçlük)	0,41	0,95	0,50	0,35	0,55	0,85	0,89	0,22	0,33
R (Ayıricılık)	0,26	0,27	0,07	0,31	0,36	0,39	0,39	0,14	0,33
MADDE NO	10	11	12	13	14	15	16*	17	18
P (Güçlük)	0,11	0,59	0,39	0,74	0,70	0,23	0,38	0,76	0,79
R (Ayıricılık)	0,00	0,28	0,24	0,30	0,21	0,27	0,35	0,24	0,20
MADDE NO	19	20	21	22	23*	24	25*	26*	27*
P (Güçlük)	0,45	0,39	0,55	0,45	0,40	0,75	0,71	0,65	0,63
R (Ayıricılık)	0,25	0,29	0,22	0,29	0,46	0,22	0,54	0,41	0,32*
MADDE NO	28*	29*	30*	31					
P (Güçlük)	0,84	0,45	0,72	0,33					
R (Ayıricılık)	0,34	0,36	0,40	0,14					

*Testte kalan maddeler

Tablo 4’de görüldüğü gibi, ayırıcılık 0.30 ve 0.30’dan küçük olan 18 madde testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 13 maddenin 4’ünün zor, 4’ünün orta ve 5’inin kolay madde olduğu, madde güçlüklerinin teste eşit oranda dağıldığı görülmüştür. Ayrıca 13 maddenin çeldiricilerinin yanıt dağılımları incelenerek çeldiricilerde düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada madde analizinden sonra elde edilen 13 maddelik testin KR-20 güvenilirliği hesaplanmış, güvenilirlik katsayısı .78 bulunmuştur. Özgüven (2007), alanyazında birçok kaynakta ölçme aracının araştırmalarda kullanılması için güvenilirliğin .70-.80 olmasının yeterli olacağını belirttiklerini vurgulamaktadır. Tezbaşaran (1996) ise araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğunu belirtmiştir. Buna göre, SBÖBT’nin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Tüm analizler sonucunda elde edilen verilerin aracın geçerli ve güvenilir olduğunu gösterdiği kabul edilmiştir.

e) Kısa Cevaplı Soruların Eklenmesi: SBÖBT’nin son formunda 13 test maddesinin 10’unun sosyal beceri, sosyal beceri öğretimi ve model olma tekniğini ölçtükleri, 2 madde ile ödüllendirme, 1 soru maddesinin ise prova etme tekniğini yokladığı görülmüştür. Ödüllendirme ve prova etme tekniklerini ölçen madde sayısının yeterli olmaması nedeniyle, teste bu teknikleri değerlendirecek yeni maddelerin eklenmesine karar verilmiştir. Testin geçerlik çalışmasında görüşüne başvurulmuş ölçme değerlendirme uzmanı, teste kısa cevaplı soruların da olabileceğini, böylece öğretmenlerin tahmine giderek şansla doğru yanıtlamalarının azaltılabileceğini belirtmesi (Demirtaşlı, 2008) üzerine 5 kısa cevaplı soru hazırlanmıştır. Bu sorulardan 3’ünün prova etme, 2’sinin ödüllendirme tekniğini ölçmesi hedeflenmiştir. Kısa cevaplı sorular hazırlanırken, çoktan seçmeli sorularda olduğu gibi değerlendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla sosyal beceri öğretimine ilişkin problem durumların ve soru köklerinin açık, gözlenebilir şekilde tanımlanmasına dikkat edilmiştir. Kısa cevaplı sorularda öğretmenlerden, soruları yanıtlamadan önce her soruya ilişkin problem durumunu dikkatle okumaları, iki seçenek arasından (evet/hayır) tek bir seçeneği işaretlemeleri ve seçim nedenlerini iki cümle ile açıklamaları istenmiştir. Kısa cevaplı

sorular önce ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş, ardından sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 20 öğretmene uygulanmıştır. Uzmanın önerileri ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda kısa cevaplı soru köklerinde ve seçeneklerinde düzeltmeler yapılarak teste eklenmiştir. Böylece teste 13 çoktan seçmeli ve 5 kısa cevaplı sorudan oluşan son şekli verilmiştir.

3) Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF): Araştırmada sosyal beceri öğretim tekniklerinin öğretmenler tarafından sınıf ortamında kullanılıp kullanılmadığını değerlendirmek amacıyla Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF) geliştirilmiştir (EK 4). Gözlem formu oluşturulurken alanyazın taranmış, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin davranışlarını gözleyen formlar incelenmiştir (Moyes, 2001; Wallin & Harbor, 2001). Formlarda sosyal beceri öğretiminde beklenen öğretmen davranışlarının listelendiği ve bu davranışların genellikle üçlü derecelemeyle (Var-Yok-Bazen) değerlendirildiği görülmüştür. ÖDGF’de, SBÖP geliştirilirken yapılan alanyazın taraması sonucunda elde edilen, sadece sosyal beceri öğretiminde değil fen, sosyal bilgiler, matematik gibi akademik becerilerin ve müzik, spor, resim gibi akademik olmayan becerilerin öğretiminde de yaygın olarak kullanılan; model olma, prova etme, ipuçları kullanma ve ödüllendirme sosyal beceri öğretim teknikleri yer almıştır. Bu çalışmanın gözlem sürecinde ipucu verme, model olma, diğer ipuçları ve ödüllendirme teknikleri ayrı ayrı gözlenmiş ve kodlanmıştır (Sucuoğlu & Çifci, 2001).

ÖDGF’nin kullanımını kolaylaştırmak ve öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanıp kullanmadıklarını yansız olarak değerlendirebilmek amacıyla her teknik objektif ve gözlenebilir şekilde tanımlanmıştır. Daha sonra sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan üç öğretmenin öğretim davranışları ÖDGF kullanılarak değerlendirilmiş, gözlemlerden elde edilen bilgiler ışığında formda yer alan tekniklerin tanımlarında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu tekniklerin tanımları, araştırmanın tanımlar bölümünde belirtilmiş, açıklamaları ise aşağıda sıralanmıştır.

Prova etme: Bu teknikte beceriyi öğrettikten sonra öğretmenin öğrencilere yönerge vermesi ve öğrencinin tek başına veya bir akranıyla birlikte istenilen beceriyi sergileyip sergilemediği değerlendirilmektedir (Hundert & Houghton, 1992).

İpucu verme: Öğretmenin uygun sosyal becerinin sergilenmesi için öğrenciye “bu durumda ne yapman gerekiyor?” ya da “nasıl parmak kaldırıyorduk?”, “beni nasıl dinlemen gerekiyor?” vb. gibi sorular sormasıdır. İpucu verilerek sınıfta öğrencilerin dikkatinin istenen sosyal beceriye çekilmesi sağlanırsa, öğrenmenin daha hızlı ve daha yüksek düzeyde gerçekleşeceği belirtilmektedir (McWilliam, 1991; Tekin & Kırcaali-İftar, 2001).

Model olma: Bu teknikte öğretmen üzerinde çalıştığı beceriyi doğru olarak çocuklara gösterirken/model olurken, bireylerin dikkatini becerinin aşamalarına çekmektedir (Gresham, 1989; Gresham & Evans, 1987). Öğretmen model olurken becerinin önemli basamaklarını öğrencilere vurgulaması, bunun için model olmadan önce becerinin aşamalarını belirlemesi gerekmektedir (Gresham & Evans, 1987). Dolayısıyla model olma tekniğinde öğretmenin hem öğrencilere sosyal becerinin doğru performansını gösterip göstermedikleri hem de öğrencilerin dikkatini becerinin aşamalarına çekip çekmedikleri değerlendirilmektedir (Gresham, 1989; Gresham & Evans, 1987).

Diğer ipuçları: Sözel veya fiziksel olabilen diğer ipuçları, yüz ifadeleri, çeşitli hareketleri ve mimikleri kapsamaktadır (Moyes,2001). Örneğin, öğretmenin öğrenciye “evet, güzel oturuyorsun, kitaba bakmanız gerekiyor” diyerek yapacağı davranışı söylemesi ya da eliyle davranışa yönlendirerek, öğrencinin kitaba bakmasını sağlaması, ellerini birbirine vurarak sınıfta sessizliği sağlaması veya sessiz olunmasını ağızına fermuar çeker gibi kapatarak istemesi, kollarını bağlayarak öğrencinin uygun

oturmasını sağlaması, öğrenciye sırasını göstererek oturmasını istemesi diğer ipuçları arasında yer almaktadır (Moyes,2001; Sucuoğlu & Çifci, 2001).

Ödüllendirme: Ödüllendirme sözel ya da sözel olmayan yollarla yapılabilmektedir. Sözel ödüllendirme örnekleri arasında, “iyi gidiyor”, “bunu sevdim”, gibi olumlu yorumlarda bulunma veya öğrenci beceriyi sergiledikten hemen sonra “doğru”, “çok iyi”, “mükemmel”, “bravo”, “afetin” sözcükleri yer alabilmektedir. Fiziksel ödüllendirmeye ise, yine becerinin uygun kullanılmasından hemen sonra öğrencinin sırtının veya başının okşanması, dokunma, başla onaylama, alkışlama örnek gösterilebilmektedir (Swinson & Harrop, 2001). Bu araştırmada bir sosyal becerinin doğru sergilenmesinin hemen ardından öğretmen öğrenciyi ödüllendirmişse “sosyal becerilerin”, bir akademik becerinin doğru sergilenmesinin hemen ardından öğretmen öğrenciyi ödüllendirmişse de “akademik becerilerin” ödüllendirildiği kabul edilmiştir.

Son şekli verilen ÖDGF'nin öğretmen davranışlarına ilişkin veri toplamak amacıyla Türkçe, Hayat Bilgisi ya da Matematik gibi akademik derslerden herhangi birisinde, öğretimin yapıldığı tek bir derste, ders süresince ve olay kaydı tekniği kullanılarak doldurulması planlanmıştır.

Sosyal beceri öğretim tekniklerini sergilemenin öğrenci özelliğine göre değişip değişmediğini ortaya koyabilmek amacıyla öğretmenlerin hem ÖGÖ hem de OÖ lere yönelik davranışları ÖDGF ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerinden herhangi birisini ÖGÖ lere yönelik kullanmaları durumunda ÖDGF'nin ÖGÖ kısmına, OÖ için kullanmaları durumunda ise formun OÖ kısmına (x) işareti konularak kodlanmıştır. Öğretmenin kullandığı her bir teknik için 1 puan verilmiş, böylece öğretmenlerin hem ÖGÖ ler hem de OÖ ler için kullandıkları tekniklere ilişkin aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanıp kullanmadıkları ÖDGF ile bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. Bu nedenle ÖDGF'yi kullanarak toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla bağımsız gözlemciler yetiştirilmiştir.

Gözlemcilerin eğitimi ve gözlemciler arası güvenilirlik çalışması: ÖDGF'nin bağımsız gözlemciler tarafından doğru kullanılabilmesi ve gözlemciler arasındaki tutarlılığın sağlanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından gözlemcilerin eğitimi çalışması yürütülmüştür. Bu amaçla Özel Eğitim alanında lisans eğitimi alan, Uygulamalı Davranış Analizi dersinde başarılı olmuş dördüncü sınıf öğrencileri arasından araştırmaya katılmaya gönüllü 2 bağımsız gözlemci seçilmiştir. Bu iki gözlemci her biri 1,5–2 saatlik toplam 3 oturum yapılarak eğitilmiş, böylece gözlemcilerin ÖDGF'deki tüm teknikleri öğrenmeleri sağlanmıştır.

İlk oturumda, ÖDGF'nin amacı ve formda yer alan sosyal beceri öğretim teknikleri (prova etme, ipucu verme, model olma ve ödüllendirme) gözlemcilere açıklanmış, gözlemcilerin her tekniğin tanımını okumaları sağlanmış, sordukları sorular yanıtlanmıştır. Ardından daha önce bir başka çalışma için sınıflarda çekilmiş ve öğretmenlerden kullanılmak üzere izin alınmış (Sucuoğlu, Akalın, & Sazak-Pınar, 2007) bir sınıf videosu izlenmiştir. ÖDGF'de yer alan prova etme, ipucu verme, model olma ve ödüllendirme teknikleri bu CD'de tanıtılmış, tekniklerin sosyal beceri öğretiminde nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Oturumun sonunda ise gözlemcilerden kendilerine verilen ÖDGF'yi kullanarak bir sonraki toplantıya kadar bir başka sınıf CD'sini değerlendirmeleri istenmiştir. **İkinci oturumda** araştırmacı verdiği CD'yi gözlemcilerle birlikte izlemiştir. Böylece gözlemciler arası uyuma olmayan sosyal beceri öğretim teknikleri belirlenmiştir. Gözlemciler tarafından gözlem formunda yer alan tekniklerin işlevsel tanımları tekrar okunmuş ve farklı kodlanan teknikler üzerinde karar birliğine varılmıştır. **Üçüncü oturumda** ise bir başka CD gözlemciler ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı izlenmiş; farklı kodlanan teknikler tekrar gözden geçirilerek ortak bir karara varılmıştır. Çalışmaya her iki gözlemcinin araştırmacıyla ve

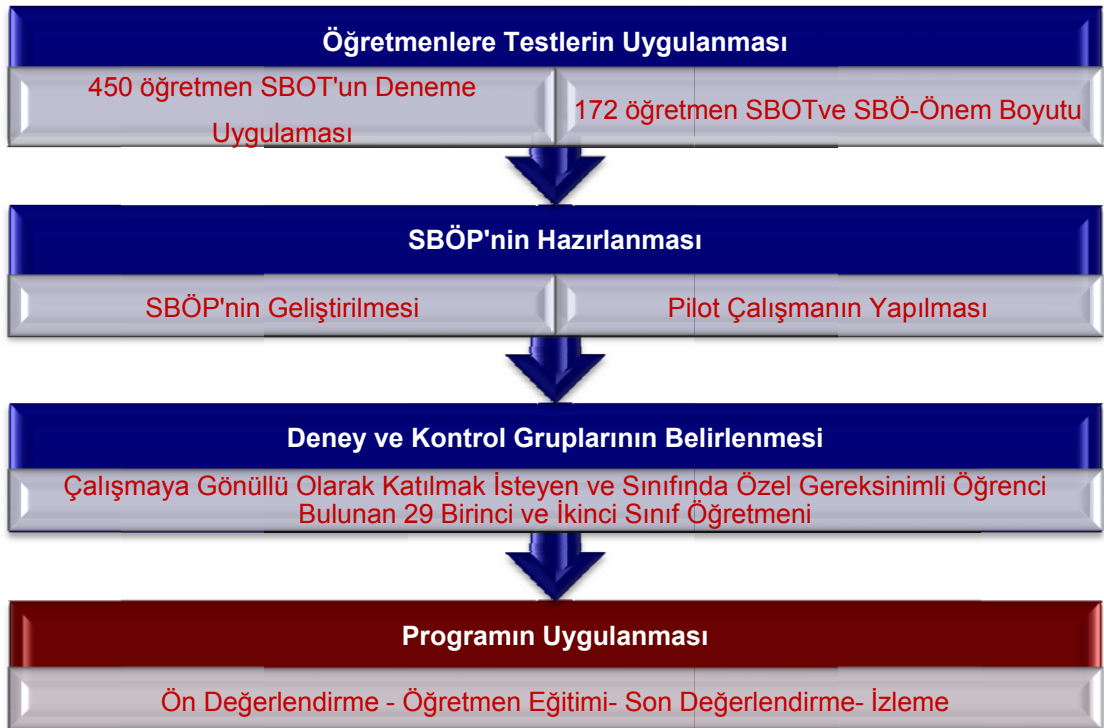
birbirleriyle güvenilirliği sağlanana kadar devam edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi şu formülle hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997):

$$\text{Gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi} = \frac{\text{Gözlemciler arası güvenilirlik}}{\text{Gözlemciler arası güvenilirlik}} \times 100$$

Yapılan hesaplamalar sonucunda, gözlemcilerin birbirleriyle güvenilirlik yüzdeleri % 95 olduğunda gözlemcilerin eğitimi çalışmasına son verilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci öğretmenlere testlerin uygulanması, sosyal beceri eğitim programının hazırlanması, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ve programın uygulanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. İzlenen süreçler Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Uygulama Süreci

1) Öğretmenlere Ulaşma ve Testlerin Uygulanması

Araştırmada öncelikle 450 öğretmene ulaşılmış, SBÖBT'nin ilk deneme uygulaması yapılmıştır. Bunun için Bolu ve Ankara illerinde görev yapan, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim birinci kademe öğretmenleriyle görüşülerek testi doldurmaları istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda son şekli verilen test, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınarak 172 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden SBÖBT'nin yanı sıra SBÖ'yü bir ÖGÖ ve bir de OÖ için doldurmaları istenmiştir.

2) Sosyal Beceri Öğretim Programının Hazırlanması

Bu aşamada öğretmenlere sunulacak sosyal beceri öğretim programı geliştirilmiş ve program için pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

a) Sosyal Beceri Öğretim Programının (SBÖP) Geliştirilmesi:

Program içeriğine karar verme: SBÖP geliştirilirken alanyazında yer alan hizmet içi eğitim programları taranarak etkili bir öğretim programında olması gereken özellikler belirlenmiş, ardından SBÖP'nin içeriğine karar verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenler için hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının bir ile sekiz ay arasında değişen sürelerde yürütüldüğü ve davranış değiştirme, öğretim teknikleri, değerlendirme, programı uyarlama, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve akademik başarıyı artırma konularını temel aldıkları görülmüştür (Coombs-Richardson, Al-Juraid, & Stuker, 2000; Courtney, 2007; Dilly, 2001; Farmer-Dougan, Viechbauer, & French, 1999; Emerson & Emerson, 1987; Ha, Lee, Chan, & Sum, 2004; Haak, 1993; Noell, Duhon, Gatti, & Connell, 2002; Saiti & Saitis, 2006; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001). Bu programların pek çok yönden eleştirildikleri, bu eleştirilerin ise; programların öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmaması, öğretmenlerin aktif şekilde katılacağı etkinlikler yerine

konferanslar ya da ders vermek şeklinde sunulmaları, programın süresi, çok fazla bilgi içermeleri ve içeriklerin karmaşık olarak hazırlanması olduğu görülmüştür (Courtney, 2007; Malone, Straka, & Logan, 2000; Mitchem & Benjo, 2000, Özer, 2004a).

Bu araştırmada SBÖP hazırlanmadan önce öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri öğretimine yer verip vermedikleri ve sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bunun için sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 14 öğretmenin davranışları gözlenmiş ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Gözlemlerde öğretmenlerin genellikle sosyal beceri öğretimine yer vermedikleri, görüşmelerde ise öğretmenlere sosyal beceri öğretimine ilgili öğretmenlere sosyal beceri öğretimine ilişkin hangi konuları öğrenmeye gereksinim duydukları sorulmuş, öğretmenler sosyal beceri öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle SBÖP ile öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. SBÖP'nin içeriğine karar verebilmek için alanyazında sosyal beceri öğretimi konusunda yapılan çalışmalar (Barton-Arwood, Murrow, Lane, & Jolivette, 2005; Sucuoğlu & Çifci, 2001; Gresham, 1997, 1998, 2001; Gresham, Sugai, & Horner, 2001; Miller, Lane, & Wehby, 2005, Sargent, 1991) taranmıştır. Gresham (1998), en etkili sosyal beceri öğretim programının model olma, prova etme ve ödüllendirme tekniklerini içerdiğini, öğretmenlerin bu teknikleri kullanarak öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirebileceğini belirtmiştir (Akt., Miller ve diğerleri, 2005). Ayrıca araştırmalarda ipucu verme tekniğinin önemi vurgulanmış, ÖGÖ lerin dikkat problemleri nedeniyle öğretilmek istenilen beceriye odaklanamadıkları ve hafızaya ilişkin yetersizlikleri nedeniyle öğrendikleri becerileri hatırlayamadıkları belirtilerek hedef becerinin aralıklarla hatırlatılması ve sergilenmesi için ipucu verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Sargent, 1991; Sucuoğlu & Çifci, 2001).

Alanyazın taraması sonucunda SBÖP'de, sosyal beceri ve sosyal beceri öğretimine ilişkin genel bilgilerle prova etme, ipucu verme, model olma ve ödüllendirme tekniklerinin yer almasına karar verilmiştir. Alanyazından

elde edilen diğer bilgiler ışığında programın dilinin basit olmasına özen gösterilmiş, her bilgi basamak basamak anlatılmış, teknikler kolay uygulanabilecek şekilde sunulmuştur.

Programın süresini belirleme: Programın süresi toplam altı saat olarak planlanmış, her biri 1,5 saat süren dört oturum oluşturulmuştur. Her öğretim oturumunun slayt gösterimi ile bilgi sunumunu, soru-cevapları, video izlenmesini ve alıştırmaları içermesine karar verilmiştir. Programın birinci oturumunda sosyal beceri, sosyal beceri yetersizlikleri ve bu yetersizliklerin olası sonuçları, ikinci oturumunda sosyal becerilerin kimin ve nerede öğretilmesi gerektiği, üçüncü ve dördüncü oturumlarda ise sosyal beceri öğretim teknikleri hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır.

Videoların seçimi: Videolar daha önce sınıflarda çekilmiş 50 ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ve ÖGÖ lerin sınıf içi davranışlarının kaydedildiği görüntülerdir (Sucuoğlu ve diğerleri, 2007). Bunlar arasından program için uygun dört öğrenci ve on dört öğretmen videosu seçilmiştir. Böylece SBÖP’de her biri 2-3 dakika süren 19 video belirlenmiş ve kullanılmaları için öğretmenlerden izin alınmıştır (EK 5). Öğrenci videolarından problem davranışların ve sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesinde, öğretmen videolarından ise akademik beceri öğretiminde kullanılan ipucu verme, model olma ve ödüllendirme tekniklerinin sosyal beceri öğretiminde nasıl kullanılacağıının açıklanmasında yararlanılmıştır. Programın birinci oturumunda öğrencilerin problem davranışlara ilişkin bir, ikinci oturumunda sosyal beceri yetersizliklerine ilişkin bir, üçüncü oturumda ise ipucu verme tekniğine ilişkin dört ve model olma tekniği için bir, son oturumda ise akademik becerilerinin ödüllendirmesine ilişkin altı ve sosyal becerilerin ödüllendirmesine ilişkin altı video görüntüsü kullanılmıştır. Her bir görüntünün ardından öğretmenlerin video üzerinde tartışmaları amaçlanmıştır.

El kitabının hazırlanması: SBÖP'nin içeriğine ve videolara karar verdikten sonra programa katılacak öğretmenler için el kitabı hazırlanmıştır. El kitabında, öncelikle iki örnek olaya yer verilmiş, biri içe kapanık, diğeri saldırgan davranışlar sergileyen iki öğrencinin davranışları anlatılmıştır. Ardından birinci oturumun içeriği hazırlanmış, iki öğrencinin sosyal beceri yetersizliklerinden yola çıkarak sosyal beceri öğretiminin önemi, sosyal becerilerin tanımı ve okul ortamında sergilenen sosyal beceriler, sosyal becerilerin problem davranışlarla akademik başarı arasındaki ilişki anlatılmıştır. Her bir bilgiyi alıştırmalar izlemiş, bu bilgilere yönelik yedi alıştırmaya yer verilmiştir.

Kitaptaki ikinci oturumda öncelikli öğretilecek sosyal becerilere karar verme, sosyal becerileri öğretiminin nerede ve kimin tarafından öğretileceği konuları anlatılmış, bu bilgilere yönelik bir alıştırma yer almıştır.

Üçüncü ve dördüncü oturumlarda sosyal beceri öğretim tekniklerinden model olma, ipucu verme, diğer ipuçları, prova etme ve ödüllendirme tekniklerinin nasıl kullanılacağı aşama aşama açıklanmış ve her aşamada öğretmenlerin yapması gereken davranışlar basamak basamak sıralanmıştır. Her bir tekniği alıştırmalar izlemiş, üçüncü ve dördüncü oturumlarda dokuz alıştırmaya yer verilmiştir.

El kitabının anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla küçük resimler eklenmiş, öğrenilen bilgileri özetlemek amacıyla da her iki-üç alıştırmının ardından birkaç cümleden oluşan hatırlatıcılar ve her bir oturumun sonunda o oturumun özeti yazılmıştır.

Alıştırma formlarının hazırlanması: El kitabında yer alan alıştırmaların öğretmenler tarafından daha kolay yapılabilmesi için alıştırma formları hazırlanmış ve her bir form öğretmen sayısı kadar çoğaltılarak alıştırmalar öncesinde dağıtılmıştır. El kitabında küçük punto ile yazılmış olan

alıştırmaların A4 kâğıdında normal puntolarla yazılmasına ve öğretmenlerin yanıtları için uygun boşlukların bırakılmasına dikkat edilmiştir.

b) SBÖP'nin Pilot Çalışmasının Yapılması: SBÖP deney grubuna uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarında yer almayan 10 öğretmene sunulmuş, böylece programın pilot çalışması yapılmıştır. Pilot uygulamaya Bolu ilindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan birinci kademe öğretmenleri gönüllü olarak katılmışlardır. Pilot çalışmada SBÖP öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmama, içerik, sunuş biçimi ve süre açılarından değerlendirilmiş, her oturumun süresi kayıt edilmiştir. Yılsonu öğretmen eğitim seminerinde gerçekleştirilen pilot çalışma dört gün, günde ortalama 1,5 saat olarak yürütülmüştür.

Dördüncü oturumun sonunda öğretmenlerden programı değerlendirmeleri için bir form doldurmaları istenmiştir (EK 6). Formda, öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri sorulmuş ve iki üç cümle ile soruları yanıtlamaları beklenmiştir. Öğretmenler değerlendirme formunda; "Sosyal becerilerin akademik başarı kadar önemli olduğunu ve daima desteklenmesi gerektiğini öğrendim", "Programın anlatımı çok güzeldi", "Sosyal becerilerin nasıl kazandırılacağını öğrendim", "Program alıştırmalı anlatıldığı için verimli bir çalışma olduğunu düşünüyorum" ifadelerinde bulunmuşlar, programdan ve eğitimden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sosyal becerilere ilişkin alıştırmaların artırılmasını, kuramsal bilginin azaltılmasını, model olma tekniğine ilişkin video sürelerinin uzatılmasını, prova etme tekniği için hazırlanmış bir alıştırmaların kısaltılmasını ve bir alıştırmaların ise kaldırılmasını önermişlerdir. Öğretmenlerin önerileri ve gözlemler ışığında her tekniğin kuramsal açıklaması biraz daha kısaltılmış, bunun yerine videolar ve alıştırmalar eklenmiş, programın dili sadeleştirilmiş, alıştırmalar ve video süreleri uzatılmıştır. Pilot çalışmanın ardından SBÖP'ye son şekli verilmiştir. SBÖP'nin özet içeriği EK 7'de sunulmuştur.

3) Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

SBÖP'ye gönüllü olarak katılmak isteyen 29 öğretmenden eğitime hemen katılmak isteyen 12 öğretmen deney grubuna, sosyal beceri eğitimini daha sonra almak isteyen 17 öğretmen de kontrol grubuna atanmıştır. Öğretmen eğitimi öncesi deney ve kontrol grubundan öntest verileri elde edilmiş, ardından deney grubu toplam altı saat süren dört oturumluk sosyal beceri eğitimine katılmıştır. Öğretmen eğitimi tamamlandıktan sonra, iki hafta içerisinde deney ve kontrol grubuyla son değerlendirme verileri toplanmış, çalışmada iki ay sonra ise izleme değerlendirmeleri yapılmıştır.

4) Uygulama

Uygulama süreci ön değerlendirme, öğretmen eğitimi, son değerlendirme ve izleme aşamalarından oluşmaktadır.

a) Öğretmen eğitimi öncesi değerlendirme: Bu aşamada SBÖ, SBÖBT ve ÖDGF kullanılarak ön değerlendirme çalışmaları, birinci öğretim yarıyılında tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grubunun sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini değerlendirmek amacıyla SBÖBT'yi, okul başarısı için gerekli gördükleri sosyal becerilere ilişkin beklentilerini belirlemek amacıyla SBÖ'nün önem boyutunu sadece ÖGÖ için doldurmaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanıp kullanmadıkları ise öğretmen eğitimine başlanmadan bir hafta önce, bir ders saatinde ÖDGF ile gözlem yapılarak değerlendirilmiştir.

b) Öğretmen Eğitimi: Deney grubundaki 12 öğretmen, ön değerlendirme çalışmalarından hemen sonra dört oturumdan oluşan toplam altı saatlik öğretmen eğitimine katılmışlardır. Bir haftada iki oturum yapılmış, böylece öğretmen eğitimi iki haftada tamamlanmıştır. İki ayrı okulda görev yapan öğretmenlerle yürütülen eğitimler, her iki okulun seminer odalarında, öğle aralarında, 12:15-13:45 saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitimine başlamadan önce öğretmenlere SBÖP el kitapçığı dağıtılmıştır.

Programın birinci oturumunda, verilen iki örnek olaydan yola çıkarak sosyal becerilerin tanımı yapılmış, sosyal beceri örnekleri verilmiş, sosyal beceri yetersizliklerinin olumsuz sonuçları açıklanmıştır. Sosyal beceri yetersizliklerinin problem davranışlarla ve sosyal becerilerin akademik başarılarla ilişkisi vurgulanmıştır. Ardından alıştırmalara yer verilmiş, öğretmenlerden sosyal becerileri, sosyal beceri yetersizliklerini ve öğretilmesi gereken sosyal becerileri tanımlamaları, örnek görüntüleri izleyerek öğrencilerin sergiledikleri problem davranışları ve öğretilmesi gereken sosyal becerileri adlandırmaları istenmiştir. Bu aşamada öğretmenler sınıflarında sıklıkla gözledikleri problem davranışları ve bu davranışların hangi sosyal becerilerin öğretilmesi ile azalabileceğini belirlemişlerdir.

İkinci oturumda, sosyal becerilerin tıpkı akademik beceriler gibi öğretilbileceği vurgulanarak öncelikli öğretilcek sosyal beceriye nasıl karar verileceği açıklanmış, bu becerilerin hangi ortamda ve kimin tarafından kazandırılması gerektiği anlatılmıştır. Öğretmenlerden hem örnek olaylardaki hem de kendi sınıflarındaki öğrenciler için öğretilcek sosyal becerilere karar vermeleri ve bu becerileri öncelik sırasına koymaları istenmiştir.

Üçüncü oturumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden model olma, ipucu verme ve diğer ipuçları, *son oturumda* ise prova etme ile ödüllendirme teknikleri hakkında kısaca kuramsal bilgi verilmiş, bu tekniklerin önemi anlatılmıştır. Ardından tekniklerin nasıl kullanılacağı basamak basamak anlatılmış, her bir tekniğin kullanımı önce araştırmacı tarafından ikişer beceri üzerinde, daha sonra öğretmenler tarafından birer beceri üzerinde aşama aşama gösterilmiştir. Ayrıca her iki oturumda örnek görüntüler de izlenerek öğretmenlerin uygun sergilenen sosyal beceri öğretim tekniklerini model almaları sağlanmıştır. Alıştırmalarda öğretmenlerden örnek olaylardan yola çıkarak bir sosyal beceri belirlemeleri ve bu becerinin her bir teknikle nasıl öğretileceğini alıştırma formlarına yazmaları istenmiştir. Bu alıştırmanın ardından görüntüler izlenmiş, videolarda eksik veya hatalı görülen davranışlar belirlenerek sosyal beceri öğretim tekniklerinin nasıl kullanabileceği açıklanmıştır.

Tüm oturumlarda öğretmenlerin soruları hemen cevaplandırılmış ve anlamadıkları konulara açıklamalar getirilmiştir. Bununla birlikte gereksinim duyan öğretmenlerin alıştırmaları doldurmalarına yardım edilmiştir. Alıştırmaların ardından öğretmenlere hemen geri dönüt verilmiş, alıştırmalarında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Her oturumda öğretmenlerin önceki oturumlarla ilgili soruları cevaplanmış, öğretim tekniklerini kullanıp kullanmadıkları ve kullanırken karşılaştıkları sorunları tartışılmıştır. Eğitim sonunda ise öğretmenlere eğitime katıldıkları için birer katılım belgesi verilmiştir (EK 8).

Araştırmanın kontrol grubu, öğretmen eğitimini yılsonu seminerlerinde almak istediklerini belirttiklerinden eğitim programı bu gruba uygulanmamıştır.

Uygulama güvenirliliği: Bir öğretim programının başarısı araştırmacılar tarafından planlandığı ya da amaçlandığı gibi uygulanmasıyla yakından ilişkilidir. Uygulama güvenirliliği öğretim programının her bir basamağının kesin ve tutarlı olarak uygulanması anlamına gelmektedir (Gresham, 1989; Liaupsin & Gresham, 2007).

Uygulama güvenirliliği için öğretim basamaklarının yer aldığı bir form hazırlanarak ve bir ya da daha fazla gözlemci uygulamacının bu formda yer alan davranışları yerine getirip getirmediği işaretlenmektedir (Tekin & Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenirliliği verilerinin, alandan olan kişilerin uygulamayı yürüttüğü durumlarda oturumların en az % 20 sinde toplanması, alandan olmayan kişilerin uygulamayı yürüttükleri ve/veya araştırmanın alt amaçlarından birinde yöntemin güvenilir olarak kullanılıp kullanılmadığının sınındığı durumlarda ise uygulama oturumlarının en az % 30 unda toplanması önerilmektedir (Akt., Tekin, 1999). Bu çalışmada, iki oturumda uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Çalışmada uygulama güvenirliliğini değerlendirmek için Uygulama Güvenirliliği Formu (EK 8, EK 9) hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliliği, özel eğitim alanında yüksek lisans yapan ve öğretim programını bilen bir gözlemci tarafından yapılmıştır. Gözlemciye öncelikle

uygulama güvenilirliği formları verilmiş ve her bir formu nasıl dolduracağı açıklanmış, soruları yanıtlanmıştır. Ardından gözlemci araştırmacının yürüttüğü öğretim oturumlarına girerek birinci ve üçüncü oturumu izlemiş, araştırmacının SBÖP'nin uygulama basamaklarını yerine getirip getirmediğini forma işaretlemiştir. Daha sonra iki oturumda araştırmacının planladığı gibi gerçekleştirilen uygulama basamakları sayılmış, formda yer alan toplam uygulama basamağı sayısına bölünmüş ve yüzle çarpılarak uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplanmıştır (Tekin & Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenilirliği, araştırmacının yürüttüğü uygulamaların birinci oturumu için % 100, üçüncü oturumu için ise % 100 bulunmuştur.

c) Öğretmen Eğitimi Sonrası Değerlendirme: Uygulamanın her iki okulda sona ermesini takip eden iki hafta içerisinde, birinci öğretim yarıyılında, öğretim öncesinde yapılan tüm ölçmeler deney ve kontrol grubu için tekrarlanmıştır.

d) İzleme Çalışmaları: Öğretmen eğitiminin tamamlanmasından iki ay sonra, ikinci öğretim yarıyılında araştırmanın izleme verileri toplanmış, SBÖ, SBÖBT ve ÖDGF, deney ve kontrol grubu öğretmenlerine tekrar uygulanmıştır. Böylece öğretmen eğitimi tamamlandıktan iki ay sonra öğretmenlerin okul başarısı için önem verdikleri sosyal becerilere, sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarına ve sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin elde edilen kazanımların iki ay sonrasında da korunup korunmadığı değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. 172 ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine uygulanan SBÖ'nün önem boyutundan elde edilen verilerin frekans dağılımları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ÖGÖ ve OÖ lerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin, SBÖ'nün işbirliği, kendini kontrol ve atılganlık alt

ölçeklerinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla elde edilen puanların dağılımının normal olup olmadığını incelenmiş, bunun için Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin homojenliği de hesaplanmış, bunun için Varyansların Homojenliği Testi'nden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda SBÖ'nün alt ölçeklerinden elde edilen puanların dağılımının normal olmadığı ve varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ÖGÖ ve OÖ ler için SBÖ'nün alt ölçeklerine ilişkin öğretmen beklentileri puanlarını karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığı Mann Whitney U-Testi ile her grubun öntest puanı ile sontest puanı arasında fark olup olmadığı ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sontest ve izleme testi sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için de yine Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. SBÖP'nin öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanıp kullanmamaları üzerindeki etkililiğini incelemek için ÖDGF' den elde edilen öntest, son test ve izleme testi puanlarına ait frekansların ortalamaları hesaplanmış, frekansların ortalamaları yığılmış sütun grafiğiyle gösterilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerini ve Sosyal Beceri Öğretim Programı'nın, öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğini araştırmayı hedefleyen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yürütülen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

1) Öğretmenlerin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri Nelerdir?

Araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ) ve ortalama öğrencinin (OÖ) okul başarıları için gerekli gördükleri sosyal becerilere ilişkin beklentileri SBDS-SBÖ' nin önem boyutu ile belirlenmiştir.

1-a) Öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri:

SBDS-SBÖ'nün önem boyutu, bir becerinin sınıf öğretmeni tarafından okul başarısı için önemli bulunmadığı durumda sıfır (0), önemli bulunduğu durumda (1), çok önemli bulunduğu durumda ise iki (2) puan verilerek puanlanmaktadır. Bu araştırmada ölçek öğretmenler tarafından ÖGÖ ve OÖ için ayrı ayrı doldurulmuş, her iki öğrenci grubunun okul başarısı için "önem verilen sosyal beceriler", katılımcılardan %50'den fazlasının çok önemli (2) olarak puanladıkları beceriler olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle her sosyal beceriyi "çok önemli (kritik), önemli ve önemli değil" olarak puanlayan öğretmenlerin yüzde ve frekans dağılımları hesaplanarak öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri, bir başka deyişle önem verdikleri beceriler belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri puanların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. SBÖ'deki Her Bir Maddeyi ÖGÖ ve OÖ ler için Puanlayan Öğretmenlerin Frekans (n) ve Yüzde (%) Dağılımları

		ÖGÖ ler için						OÖ ler için					
		0 Puan		1 Puan		2 Puan		0 Puan		1 Puan		2 Puan	
Maddeler	Alt Ölçek	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	Kendini Kontrol	26	15.1	85	49.4	61	35.5	7	4.1	75	43.6	90	52.3
2. Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	İşbirliği	63	36.6	70	40.7	39	22.7	14	8.1	89	51.7	68	39.5
3. Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	İşbirliği	37	21.5	77	44.8	58	33.7	12	7.0	77	44.8	83	48.3
4. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	Kendini Kontrol	44	25.6	83	48.3	45	26.2	14	8.1	85	49.4	73	42.4
5. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	İşbirliği	20	11.6	102	59.3	50	29.1	10	5.8	87	50.6	75	43.6
6. Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	İşbirliği	24	14.0	94	54.7	54	31.4	17	9.9	74	43	81	47.1
7. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	İşbirliği	44	25.6	90	52.3	38	22.1	9	5.2	81	47.1	82	47.7
8. Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	Atılganlık	51	29.7	74	43.0	47	27.3	16	9.3	60	34.9	96	55.8
9. Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	Atılganlık	56	32.6	56	32.6	60	34.9	16	9.3	56	32.6	100	58.1
10. Kolayca arkadaş edinir.	İşbirliği	61	35.5	85	49.4	26	15.1	17	9.9	74	43	81	49.4
11. Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	İşbirliği	27	15.7	96	55.8	49	28.5	12	7.0	77	44.8	83	48.3
12. Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	Kendini Kontrol	31	18	91	52.9	50	29.1	6	3.5	73	42.4	93	54.1
13. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	Kendini Kontrol	30	17.4	95	55.2	47	27.3	8	4.7	80	46.5	84	48.8
14. Yaşlılarıyla konuşma başlatır.	İşbirliği	30	17.4	97	56.4	45	26.2	10	5.8	87	50.6	75	43.6
15. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	Atılganlık	56	32.6	85	49.4	31	18.0	11	6.4	89	51.7	72	41.9

Tablo 5-Devamı. SBÖ'deki Her Bir Maddeyi ÖGÖ ve OÖ ler için Puanlayan Öğretmenlerin Frekans (n) ve Yüzde (%) Dağılımları

Maddeler	Alt Ölçek	ÖGÖ ler için						OÖ ler için					
		0 Puan		1 Puan		2 Puan		0 Puan		1 Puan		2 Puan	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
16. Okul ödevlerini doğru yapar.	Atılganlık	64	37.2	67	39.0	41	23.8	17	9.9	64	37.2	91	52.9
17. Kendisine haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	İşbirliği	32	18.6	80	46.5	60	34.9	8	4.7	61	35.5	103	59.9
18. Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder.	Kendini Kontrol	33	19.2	106	61.6	33	19.2	12	7.0	78	45.3	82	47.7
19. Akranlarına iltifat eder.	İşbirliği	69	40.1	85	49.4	18	10.5	24	14.0	89	51.7	59	34.3
20. Yönergelerinize uyar.	Atılganlık	38	22.1	91	52.9	43	25	17	9.9	64	37.2	91	52.9
21.Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır	Atılganlık	27	15.7	102	59.3	43	25	14	8.1	73	42.4	85	49.4
22. Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	İşbirliği	37	21.5	99	57.6	36	20.9	6	3.5	85	49.4	80	46.5
23. Devam eden bir etkinliğine ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	İşbirliği	48	27.9	85	49.4	39	22.7	15	8.7	83	48.3	74	43.0
24. Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman, uygun tepki verir.	Kendini Kontrol	30	17.4	84	48.8	58	33.7	13	7.6	64	37.2	95	55.2
25. Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.	Atılganlık	47	27.3	74	43.0	51	29.7	14	8.1	73	42.4	85	49.4
26. Çalışma sırasını hatırlamaksızın temiz ve düzenli tutar.	Atılganlık	30	17.4	91	52.9	51	29.7	12	7.0	76	44.2	84	48.8
27. Dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder.	Atılganlık	50	29.1	69	40.1	53	30.8	12	7.0	56	32.6	104	60.5
28. Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	Atılganlık	47	27.3	85	49.4	40	23.3	13	7.6	71	41.3	88	51.2
29. Yabancılarla /farklı kişilerle iyi geçinir.	Kendini Kontrol	37	21.5	99	57.6	36	20.9	12	7.0	84	48.8	76	44.2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin %50'den fazlası tarafından hiçbir beceri, "ÖGÖ ler için çok önemli" görülmemiş, 13 sosyal beceri ise öğretmenlerin %50'den fazlası tarafından ÖGÖ ler için "önemli" bulunmuştur. ÖGÖ lerin okul başarıları için "önemli" (1) görülen beceriler; Madde 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 26 ve Madde 29'dur. Bu maddeler 12. 13. 18. 26. 29. maddeleri hariç SBÖ'nün "işbirliği" alt ölçeğinde yer alan maddelerdir. 18. madde ise "kendini kontrol" alt ölçeğinde yer alan "*grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder*" maddesidir ve öğretmenlerinin çoğunluğun en önemli gördüğü beceridir.

Tablo 5'e göre öğretmenlerin %50'den fazlası OÖ ler için 10 sosyal beceriyi "çok önemli" görmüşler, bu becerilerin "kendini kontrol" alt ölçeğinde yer aldığı belirlenmiştir. "Çok önemli" görülen sosyal beceriler; Madde 1, 8, 9, 12, 16, 17, 20, 24, 27 ve Madde 28'dir. Öğretmenlerin çoğu OÖ ler için "atılganlık ölçeği"nin 27. Madde'sinde yer alan "*dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder*" becerisini önemli görmüşlerdir.

1-b) ÖGÖ ve OÖ ler için SBÖ'nün alt ölçeklerinden elde edilen öğretmen beklentilerine ilişkin puanların karşılaştırılması

Öğretmenlerin ÖGÖ ve OÖ lerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin, SBÖ'nün işbirliği, kendini kontrol ve atılganlık alt ölçeklerinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için 172 öğretmenden toplanan veriler analiz edilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin SBÖ'deki her bir maddeye verdikleri 0, 1 ya da 2 puanları toplanarak her öğretmenin alt ölçek puanları ile toplam puanları hesaplanmıştır. Ardından SBÖ'nün alt ölçeklerinden elde edilen puanların dağılımının normal olup olmadığını incelemek için Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda SBÖ'nün alt ölçeklerinden elde edilen puanların dağılımının normal olmadığı belirlenmiştir (işbirliği, $z= 1.745$; $p<0.05$; kendini kontrol, $z=1.862$; $p= p<0.05$; atılganlık,

$z=1.952$; $p<0.05$). Verilerin homojenliği için de Varyansların Homojenliği Testi kullanılmıştır. Sonuçlar, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. SBÖ'nün Alt Ölçekleri için Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Levene İstatistik	sd1	sd2	p
İşbirliği	5.292	1	342	.29
Kendini Kontrol	2.493	1	342	.11
Atılganlık	2.965	1	342	.08

Tablo 6 incelendiğinde SBÖ'nün alt ölçeklerinden elde edilen puanların varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür ($p>0.5$). Bu nedenle ÖGÖ ve OÖ ler için SBÖ'nün alt ölçeklerine ilişkin öğretmen beklentileri puanlarını karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U Testi kullanılmış, analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. ÖGÖ ve OÖ ler için SBÖ'nün Alt Ölçek Puanlarına Göre Öğretmen Beklentilerine İlişkin Puanların Sıra Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Öğrenci	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İşbirliği	ÖGÖ	172	136.07	23403.50	8.52	.00
	OÖ	172	208.93	35936.50		
Kendini Kontrol	ÖGÖ	172	137.90	23719.00	8.84	.00
	OÖ	172	207.10	35621.00		
Atılganlık	ÖGÖ	172	133.13	22898.50	8.02	.00
	OÖ	172	211.87	36441.50		

Tablo 7' de görüldüğü gibi, öğretmenler, ÖGÖ ler için işbirliği, kendini kontrol ve atılganlık becerilerine, OÖ lere göre daha az önem vermektedirler. Bir başka deyişle öğretmenlerin ÖGÖ lerden sosyal beceri beklentileri, özel gereksinimli olmayan akranlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

2) Hazırlanan “Sosyal Beceri Öğretim Programı”, sınıfında ÖGÖ bulunan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin;

2-a) ÖGÖ ler için sosyal becerilere ilişkin beklentilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?

Deney ve kontrol grubunun eğitim öncesi, sonrası ve eğitim tamamlandıktan iki ay sonra ÖGÖ lerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinde değişme olup olmadığını belirlemek için SBÖ'de yer alan her bir maddeyi, ÖGÖ ler için çok önemli (kritik) olarak puanlayan öğretmenlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: ÖGÖ ler için Eğitim Öncesi (EÖ), Sonrası (ES) ve İzlemede (İZ) SBÖ'deki Her Bir Maddeyi Çok Önemli (2) Olarak Puanlayan Öğretmenlerin Frekans (n) ve Yüzdeleri (%)

Maddeler	Alt Ölçek	DENEY						KONTROL					
		EÖ		ES		İZ		EÖ		ES		İZ	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	Kendini Kontrol	5	41.7	8	66.7	7	58.3	5	29.4	4	23.5	3	17.6
2. Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	İşbirliği	4	33.3	5	41.7	5	41.7	5	29.4	4	23.5	5	29.4
3. Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	İşbirliği	5	41.7	5	41.7	5	41.7	8	47.1	8	47.1	5	29.4
4. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	Kendini Kontrol	4	33.3	5	41.7	4	33.3	4	23.5	5	29.4	3	17.6
5. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	İşbirliği	4	33.3	7	58.3	8	66.7	3	17.6	2	5.9	3	17.6
6. Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	İşbirliği	4	33.3	5	41.7	5	41.7	2	11.8	3	17.6	4	23.5
7. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	İşbirliği	3	25.0	5	41.7	5	41.7	2	5.9	2	11.8	3	17.6
8. Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	Atılganlık	4	33.3	5	41.7	7	58.3	5	29.4	2	11.8	4	23.5
9. Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	Atılganlık	7	58.3	7	58.3	9	75.0	2	11.8	2	5.9	3	17.6
10. Kolayca arkadaş edinir.	İşbirliği	4	33.3	5	41.7	5	41.7	2	11.8	2	11.8	2	11.8
11. Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	İşbirliği	3	25.0	5	41.7	5	41.7	3	17.6	2	11.8	2	11.8
12. Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	Kendini Kontrol	5	41.7	7	58.3	6	50.0	2	11.8	3	17.6	4	23.5
13. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	Kendini Kontrol	5	41.7	7	58.3	5	41.7	3	17.6	2	11.8	3	17.6
14. Yaşıtlarıyla konuşma başlatır.	İşbirliği	2	16.7	7	58.3	5	41.7	1	5.9	2	5.9	4	23.5
15. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	Atılganlık	5	41.7	5	41.7	7	58.3	2	11.8	2	11.8	3	17.6
16. Okul ödevlerini doğru yapar.	Atılganlık	5	41.7	7	58.3	7	58.3	2	11.8	3	17.6	4	23.5
17. Kendisine haksız şekilde davrandığını düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	İşbirliği	2	16.7	5	41.7	5	41.7	3	17.6	2	5.9	3	17.6
18. Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder.	Kendini Kontrol	4	33.3	5	41.7	5	41.7	3	17.6	3	17.6	3	17.6
19. Akranlarına iltifat eder.	İşbirliği	4	33.3	7	58.3	5	41.7	2	11.8	2	11.8	4	23.5
20. Yönergelerine uyar.	Atılganlık	4	33.3	7	58.3	7	58.3	3	17.6	4	23.5	4	23.5
21. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır	Atılganlık	4	33.3	8	66.7	7	58.3	2	11.8	2	11.8	3	17.6
22. Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	İşbirliği	4	33.3	5	41.7	5	41.7	2	11.8	2	11.8	3	17.6
23. Devam eden bir etkinliğine ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	İşbirliği	3	25.0	4	33.3	5	41.7	2	11.8	2	11.8	2	11.8
24. Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman, uygun tepki verir.	Kendini Kontrol	4	33.3	6	50.0	5	41.7	4	23.5	5	29.4	4	23.5
25. Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.	Atılganlık	3	25.0	5	41.7	5	41.7	3	17.6	4	23.5	3	17.6
26. Çalışma sırasını hatırlamaksızın temiz ve düzenli tutar.	Atılganlık	5	41.7	7	58.3	7	58.3	3	17.6	3	17.6	4	23.5
27. Dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder.	Atılganlık	5	41.7	9	75.0	9	75.0	4	23.5	4	23.5	7	36.8
28. Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	Atılganlık	4	33.3	8	66.7	7	58.3	3	17.6	3	17.6	3	17.6
29. Yabancılarla /farklı kişilerle iyi geçinir.	Kendini Kontrol	5	41.7	5	41.7	4	33.3	2	5.9	2	5.9	2	11.8

Tablo 8 incelendiğinde eğitim öncesinde deney grubu öğretmenlerinin %50'den fazlasının sadece bir beceriye çok önem verdikleri görülmektedir. Bu beceri atılganlık becerisi alanlarından 9. maddede yer alan “*sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar*” becerisidir. Kontrol grubu ise ÖGÖ lerin okul başarıları için hiçbir sosyal beceriyi önemli görmemiştir. Aynı şekilde hiçbir beceri kontrol grubu öğretmenlerinin %50'den fazlası tarafından ÖGÖ ler için eğitim sonrası ve izleme aşamalarında çok önemli (kritik) görülmemiştir.

SBÖP'nin uygulanmasından sonra yapılan değerlendirmede öğretmenlerin %50'den fazlasının 14 sosyal beceriyi çok önemli (kritik) gördükleri, bu becerilerden 7 tanesinin atılganlık, 4 tanesinin kendini kontrol ve 3 tanesinin ise işbirliği alt ölçeklerinde yer aldığı görülmüştür. Bu becerilerin 1. (*akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkelerini kontrol eder*), 21. (*çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır*), 27. (*dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder*) ve 28. (*bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer*) beceriler öğretmenlerin %60'tan fazlası tarafından çok önemli kabul edilmişlerdir. Programın uygulanmasından sonra daha fazla sayıda sosyal becerinin öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından çok önemli kabul edildiği söylenebilir.

Programın uygulanmasından iki ay sonrasında deney grubu öğretmenlerinin ÖGÖ ler için atılganlık becerileri beklentilerinin korunduğu görülmüştür. Deney grubu öğretmenlerinin %50'den fazlasının izleme aşamasında 12 beceriyi önemli gördükleri, bu becerilerden 10 tanesinin program sonrasından itibaren önemini koruduğu belirlenmiştir. İzleme önemli görülen sosyal becerilerden 9 tanesinin atılganlık, 2 tanesinin kendini kontrol ve 1 tanesinin ise işbirliği alt ölçeklerinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu becerilerden 9. (*sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar*) ile 27. (*dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder*) beceriler öğretmenlerin %75'i tarafından, hem eğitim sonrası hem de izleme aşamasında çok önemli kabul edilmişlerdir.

2-b) Sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?

2-b1) Deney ve kontrol grubunun eğitim öncesi SBÖBT'den aldıkları toplam puanlar (öntest) ve eğitim sonrasında aldıkları toplam puanlar (sontest) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak amacıyla Mann-Whitney U Testi kullanılmış, analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun SBÖBT Öntest ve Sontest Puanları Sıra Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney grubu öntest	12	15.88	190.5	91.5	.63
Kontrol grubu öntest	17	14.38	244.5		
Deney grubu sontest	12	23.5	282	.00	.00
Kontrol grubu sontest	17	9	153		

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının program öncesi SBÖBT puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının program sonrası sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre deney grubunun sontest sıra ortalaması, kontrol grubunun sontest sıra ortalamasından daha fazladır. Bu bulgu SBÖP'nin sınıfında ÖGÖ bulunan birinci ve ikinci sınıf deney grubu öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

2-b2) Deney ve kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrasında SBÖBT'den aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Eğitim Öncesi ve Sonrası SBÖBT'den Aldıkları Toplam Puanlar Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Negatif Sıra	0	0	0	3.79	.00
Deney Pozitif Sıra	12	6.5	78		
Eşit	0	-	-		
Kontrol Negatif Sıra	4	3.38	13.5	1.75	.08
Kontrol Pozitif Sıra	7	7.50	52.5		
Eşit	6	-			

Tablo 10'a bakıldığında, araştırmada kontrol grubu öğretmenlerinin SBÖBT öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin toplam SBÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; deney grubu öğretmenlerinin ise SBÖBT öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında öğretmenlerin SBÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunun öğretmenlerinin SBÖBT toplam puanlarının SBÖP'ye bağlı olarak değiştiği, SBÖP'nin öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin artırmada etkili olduğu söylenebilir.

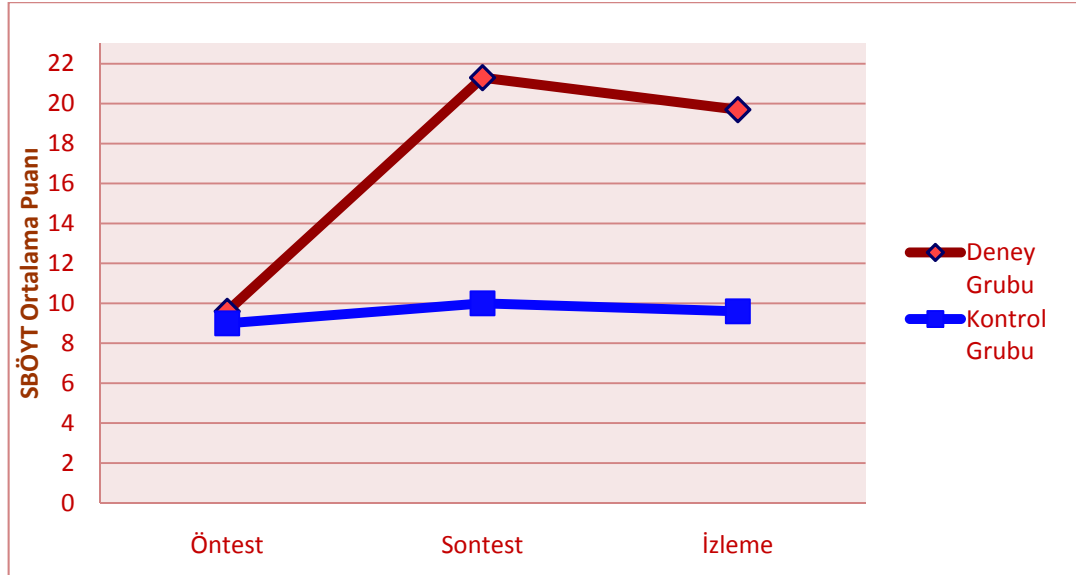
2-b3) Deney ve kontrol grubunun SBÖBT puanlarına ait sontest ve izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Mann-Whitney U Testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunun SBÖBT Sontest ve İzleme Aşaması Puanları Sıra Ortalaması Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney grubu sontest	12	23.5	282	.00	.00
Kontrol grubu sontest	17	9	153		
Deney grubu izleme	12	23.46	281.5	0.5	.00
Kontrol grubu izleme	17	9.03	153.5		

Tablo 11’de görüldüğü kontrol grubunun program sonrasındaki sontest puan sıralamaları ve iki ay sonraki izleme aşamasındaki puan sıralamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Deney grubu öğretmenlerinin ise program sonrasındaki sontest puan sıralamaları ve izleme aşamasındaki puan sıralamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunun izleme aşaması sıra ortalaması, kontrol grubunun izleme aşaması sıra ortalamasından daha fazladır.

Öğretmenlerin eğitim öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında SBÖBT’den aldıkları ortalama puanlar, Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğretmenlerin SBÖBT'den Aldıkları Ortalama Puanlar

Şekil 4 incelendiğinde kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme puanlarında bir değişim olmadığı, deney grubunun eğitim sonrası SBÖBT puanlarının arttığı ve bu artışın eğitim tamamlandıktan iki ay sonrasında da korunduğu görülmektedir.

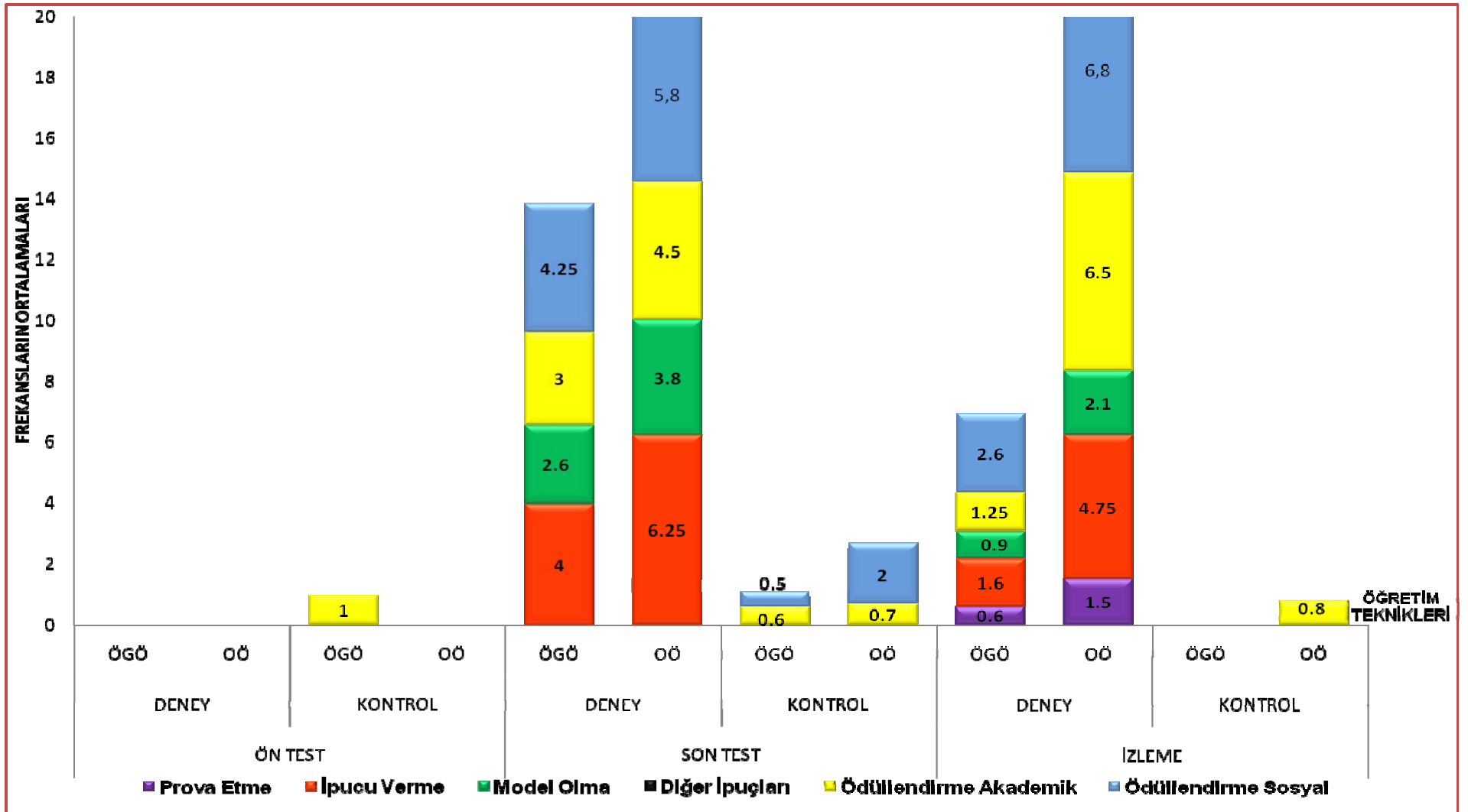
2-c) ÖGÖ ve OÖ ler için sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarında anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?

Deney ve kontrol grubunun sınıfta kullandıkları sosyal beceri öğretim teknikleri eğitim öncesi, eğitim sonrası ve izleme aşamalarında ÖDGF kullanılarak, öğretmenlerin öğretim yaptıkları tek bir derste kaydedilmiş, böylece her bir öğretmen için üç gözlem verisi elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarının öğrencilerin özel gereksinimli olup olmamalarına göre değişip değişmediğini inceleyebilmek için hem ÖGÖ hem de OÖ ye yönelik öğretmen davranışları için ayrı ayrı veri toplanmış, öntest, sontest ve izleme aşamasında elde edilen sosyal beceri öğretim tekniklerinin kullanımına ilişkin frekansların ortalamaları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Öntest, Sontest ve İzleme Aşamasında Sosyal Beceri Öğretim Tekniklerini Kullanmalarına İlişkin Frekansların Ortalamaları

	Öğrenci	Prova Etme	İpucu Verme	Model Olma	Diğer İpuçları	Ödüllendirme		
						Sosyal	Akademik	
ÖNTEST	DENEY	ÖGÖ	0	0	0	0	0	
		OÖ	0	0	0	0	0	
	KONTROL	ÖGÖ	0	0	0	0	1	
		OÖ	0	0	0	0	0	
SONTEST	DENEY	ÖGÖ	0	4	2,6	0	4,25	3
		OÖ	0	6,25	3,8	0	5,8	4,5
	KONTROL	ÖGÖ	0	0	0	0	0,5	0,6
		OÖ	0	0	0	0	2	0,7
İZLEME	DENEY	ÖGÖ	0,6	1,6	0,9	0	2,6	1,25
		OÖ	1,5	4,75	2,1	0	6,8	6,5
	KONTROL	ÖGÖ	0	0	0	0	0	0
		OÖ	0	0	0	0	0	0,8

Tablo 12'ye göre frekanslarının ortalaması 0,5'den az olan sosyal beceri öğretim teknikleri 0 (sıfır) kabul edilmiştir. Buna göre öntest verilerinde öğretmenlerin sınıflarında ÖGÖ ve OÖ ler için hiçbir sosyal beceri öğretim tekniğini kullanmadıkları belirlendiğinden, ortalama frekanslar sürekli değişken olarak kabul edilmiş, ancak öntest, sontest ve izleme aşamasındaki verilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı araştırılmamıştır. Bu nedenle frekanslarının ortalamaları 0.5'den yüksek olan sosyal beceri öğretim tekniklerine ilişkin bulgular yığılmış sütun grafiği ile gösterilmiştir (Şekil 5). Araştırmada yığılmış sütun grafiğinin tercih edilmesinin sebebi, sütun grafiklerinin belirli bir sürede oluşan veri değişikliklerini ya da öğeler arasındaki karşılaştırmaları göstermek için kullanışlı olmaları ve yığılmış sütunlarda her değer bütün ile ilişkisinin rahatça gözükmesidir (<http://office.microsoft.com/tr-tr/help/HA102186631055.aspx>).



Şekil 5 incelendiğinde eğitim öncesinde deney ve kontrol grubunun hiçbir sosyal beceri öğretim tekniğini kullanmadıkları görülmektedir. Eğitim sonrasında ise deney grubu öğretmenlerinin ÖGÖ için sosyal beceri öğretim tekniklerinden *ödüllendirme* ($\bar{X} = 4,25$), *ipucu verme* ($\bar{X} = 4$) ve *model olma* ($\bar{X} = 2,6$) tekniklerini, OÖ için ise *ipucu verme* ($\bar{X} = 6,25$), *ödüllendirme* ($\bar{X} = 5,8$), *model olma* ($\bar{X} = 3,8$), *diğer ipuçları* ($\bar{X} = 0,2$) tekniklerini kullanmışlardır. Kontrol grubu öğretmenlerinin eğitim sonrasında sadece sosyal becerileri *ödüllendirme* tekniğini ÖGÖ ($\bar{X} = 0,5$), ile OÖ ($\bar{X} = 2$) için kullandıkları görülmektedir. İzleme aşamasında ise kontrol grubu öğretmenleri yine sosyal becerileri *ödüllendirme* tekniğini sadece OÖ ($\bar{X} = 0,8$) için kullanırken, deney grubu öğretmenlerinin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarında artış gözlemlenmiştir. Deney grubu ÖGÖ için *ödüllendirme* ($\bar{X} = 2,6$), *ipucu verme* ($\bar{X} = 1,6$), *model olma* ($\bar{X} = 0,9$) ve *prova etme* ($\bar{X} = 0,6$) tekniklerini, OÖ için ise *ödüllendirme* ($\bar{X} = 6,8$), *ipucu verme* ($s_s = 4,75$), *model olma* ($\bar{X} = 2,1$), *prova etme* ($\bar{X} = 1,5$) tekniklerini kullanmışlardır. Bu bulgu SBÖP'nin sınıfında ÖGÖ bulunan deney grubu öğretmenlerinin ÖGÖ ve OÖ ler için sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu çalışma iki amaca hizmet etmektedir. Birinci amaç için sınıfında özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ) bulunan öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri incelenmiş, ikinci amaç içinse Sosyal Beceri Öğretimi Programı'nın (SBÖP'nin) öğretmenlerin sosyal becerilerle ilgili beklentileri, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ve sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları üzerindeki farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin ve sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanma sıklıklarının öğrenci özelliğine göre değişip değişmediğini ortaya koyabilmek için ÖGÖ ve ortalama öğrenci (OÖ) için ayrı ayrı veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda a) öğretmenlerin ÖGÖ lerin okul başarıları için hiçbir sosyal beceriye çok önem vermedikleri ve ÖGÖ ler için işbirliği, kendini kontrol ve atılganlık becerilerine, OÖ lere göre daha az önem verdikleri, b) SBÖP'nin öğretmenlerin ÖGÖ ler için sosyal becerilere ilişkin beklentileri, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sosyal beceri öğretim tekniklerini ÖGÖ ve OÖ ler için kullanmaları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın ilk bulgusu öğretmenlerin ÖGÖ ve OÖ lerin okul başarıları için sosyal beceri beklentilerine ilişkin bulgudur. Öğretmenlerin %50'den fazlası ÖGÖ lerin okul başarıları için hiçbir sosyal beceriyi çok önemli görmemişler, 13 sosyal becerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Önem verilen becerilerin çoğu ölçeğin işbirliği alt ölçeğinde yer almaktadır. Bir başka deyişle öğretmenler ÖGÖ ler için *“grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder, akran baskısına uygun şekilde tepki verir ve çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır”* gibi becerileri atılganlık ve kendini kontrol becerilerinden daha önemli bulmuşlardır. Sınıf

öğretmenlerinin OÖ ler için sosyal becerilere ilişkin beklentileri araştırıldığı zaman ise öğretmenlerin çoğunluğunun OÖ lerin okul başarıları için 10 sosyal beceriyi çok önemli gördükleri, 5 sosyal beceriyi ise önemli buldukları belirlenmiştir. Bu becerilerden *“dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder”* becerisi öğretmenlerin %60 tarafından çok önemli görülmüştür. ÖGÖ lere ilişkin beklentilerden farklı olarak öğretmenlerin çoğunluğunun önem verdiği bu beceriler genellikle atılganlık alt ölçeği becerileridir ve öğretmenler OÖ ler için atılganlık becerilerine, işbirliği ve kendini kontrol becerilerinden daha çok önem vermişlerdir.

Öğretmenlerin ÖGÖ ve OÖ ler için sosyal becerilere ilişkin beklentileri, alanyazında yer alan bulgular ile tutarlılık göstermemektedir. Lane, Givner ve Pierson (2004), Lane, Pierson ve Givner (2003, 2004) ile Lane, Wehby ve Cooley (2006), çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin okul başarıları için 7 sosyal beceriyi çok önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bunlar arasında *“yönergelere uyar”*, *“dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder”* ve *“akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder”* gibi beceriler yer almaktadır. Benzer şekilde Meier, DiPerna, ve Oster’in (2006) çalışmasında öğretmenlerin 11 sosyal beceriyi çok önemli buldukları görülmüştür. Araştırmacılar öğretmenlerin Lane ve diğerlerinin (2003, 2004a, 2004b, 2006) çalışmalarından farklı olarak 4 sosyal beceriyi okul başarısı için çok önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu beceriler arasında *“akran baskısına uygun şekilde tepki verir, yardım beklerken zamanını iyi kullanır ve sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur”* becerileri yer almaktadır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin ÖGÖ ler için önem verdikleri sosyal becerilerle alanyazındaki araştırmalarda belirtilen, öğretmenlerin çok önemli gördükleri becerilerden 8 tanesinin farklı olduğu görülmektedir. Bunlar; *“grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder, çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır, yaşlılarıyla konuşma başlatır, eleştiriyi iyi şekilde kabul eder, akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir, uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler, çalışma sırasını hatırlamaksızın temiz ve düzenli tutar, diğerlerini etkinliğe*

katılmaları için davet eder ” becerileridir. Bu becerilerden dördü SBÖ'nün işbirliği, ikisi kendini kontrol ve ikisi de atılganlık alt faktörlerinde yer almaktadır.

Bu çalışmada ÖGÖ ler için önemli bulunan beceriler çoğunlukla işbirliği alt ölçeğinde yer alırken, diğer çalışmalarda işbirliği ve kendini kontrol alt ölçeklerinde yer alan beceriler daha önemli görülmüştür (Gresham, Dolstra, Lambros, McLaughlin & Lane, 2000; Kerr & Zigmond, 1986; Lane ve diğerleri 2003, 2004a, 2004b, 2006, Meier ve diğerleri, 2006). Bu çalışmadaki ÖGÖ lerin çoğunluğu (%61,6), Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından tanılanmamış ancak öğretmenlerinin görüşlerine göre akademik başarıları sürekli olarak akranlarından belirgin derecede geri olan öğrencilerdir. Diğer ÖGÖ ler ise (%38) hafif derecede zihin engeli, duygusal davranışsal bozukluk ve öğrenme güçlüğü tanısı almışlardır. Öğretmenler bu öğrencilerden sınıfa uyum göstermeleri için işbirliği becerilerini beklemişler, akademik başarıları için gerekli becerilere ise daha az önem vermişlerdir. İşbirliği becerileri arasında akran baskısına uygun şekilde tepki verme, diğerlerine yardım etme, eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma gibi beceriler yer almaktadır. Bu beceriler öğrencilerin sınıfa uyumunu sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Lane ve diğerleri, 2003, 2004a, 2004b, 2006). Bu araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla ÖGÖ lerden işbirliği becerilerini beklemelerinin bir nedeninin genel eğitim öğretmenlerinin akademik başarısızlıktan çok sınıfın uyumunu bozan davranışlardan rahatsız olmaları olduğu düşünülmektedir (Safran & Safran, 1985). Bununla birlikte öğretmenlerin ÖGÖ lerden uyumu artıran becerileri beklemesi doğaldır çünkü öğretmenler genellikle bu öğrencilerin sınıf düzenini bozduklarını düşünmektedirler (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Ancak birçok sınıf öğretmenin düşünüşünün tersine ÖGÖ lerin uyumu engelleyen davranışları onların yetersizliğine bağlı olmayabilir. Sınıf ortamının düzenlenişi, çocukların oturma düzeni, sınıfların büyüklüğü (öğrenci sayısı), öğretim hızı, kullanılan ders araçlarının özellikleri, ders programı, dersin içeriği (konunun zorluğu) ile öğretmenin ya da idarecilerin davranışları, beklentileri ve öğrencilere

yaklaşımları uygun olmayan davranışların sergilenmesine neden olabilmektedir (Akt., Akalın, 2007).

Öğretmenlerin ÖGÖ ler için sosyal beceri beklentilerini etkileyen etmenler arasında onların kaynaştırma modeline ilişkin bilgileri ve tutumları yer almaktadır. Çünkü öğretmen beklentilerinin kaynaştırmaya ve ÖGÖ lere ilişkin bilgilerinden ve tutumlarından etkilendiği vurgulanmakta, öğretmenlerin bilgileri ve olumlu tutumları arttıkça öğrencilerden beklentilerinin farklılaştığı belirtilmektedir (Bender & Smith, 1990; Paape, 2000). Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını ve sosyal becerilerini değerlendirmelerini amaçlayan araştırmaların sonuçlarında akranlarıyla kıyaslandığında ÖGÖ lerin derslere daha az katılan, sınıfın dikkatini dağıtma, ders esnasında konuşma, izinsiz ayağa kalkma gibi problem davranışları daha çok sergileyen ve sosyal becerilerde yetersiz olan öğrenciler olarak değerlendirildiği; tüm bunların öğretmen beklentilerini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Bender & Smith, 1990). Kargin, Acarlar ve Sucuoğlu (2005), öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin yarısının ÖGÖ ler hakkında önceden bilgi sahibi olmadıkları ve öğretmenlere ÖGÖ lerin eğitiminde yapılacak düzenlemeler konusunda çok az bilgilendirme yapıldığını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun ÖGÖ lere ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığını belirttikleri görülmüştür. Diken ve Sucuoğlu'nun (1999), sınıfında ÖGÖ bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin ÖGÖ lerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırdıkları araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının sınıflarında ÖGÖ olup olmamasına bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin sınıflarında ÖGÖ olmasının, bir başka deyişle deneyimin ÖGÖ lerin kaynaştırılmalarına yönelik tutumları etkilemediği kabul edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ÖGÖ lere ilişkin bilgilerinin ve deneyimlerinin olmamasının, çocuklardan hem akademik hem de sosyal becerilere ilişkin beklentilerin gerçekçi olmasını önlediği düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin OÖ ler için atılganlık becerilerini önemli buldukları görülmüştür. Atılganlık becerileri bilgi isteme, sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlama, yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanma, dersi dikkatlice dinleme veya derse dikkat etme gibi davranışları kapsamaktadır. Bu beceriler akademik konuların etkili şekilde öğretilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için gerekli becerilerdir. Öğretmenler akademik konuları etkili ve hızlı bir şekilde öğretebilmek, OÖ lerin akademik başarılarını artırmak için öğretimi aksatmayacak ve öğretim zamanının verimli kullanılmasını sağlayacak atılganlık becerilerini beklemektedirler (Lane ve diğeri, 2003).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin OÖ ler için işbirliği ve kendini kontrol becerilerine daha çok önem verdikleri, atılganlık becerilerini ise daha az önemsedikleri görülmektedir (Gresham ve diğeri, 2000; Lane ve diğeri 2003; 2004a, 2004b, 2006; Meier ve diğeri, 2006). Kendini kontrol becerileri öfke kontrolü, akranlarıyla veya yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumunda sergilenecek davranışları kapsamaktadır (Gresham & Elliott, 1990). Problem davranışları önleyen ve sınıfa uyumu artıran beceriler kendini kontrol ve işbirliği alt ölçeklerinde yer almaktadır ve bu araştırmadan farklı olarak alanyazında kendini kontrol ve işbirliği becerileri daha önemli görülmüştür (Gresham ve diğeri, 2000; Lane ve diğeri 2003; 2004a, 2004b, 2006). Alanyazındaki araştırma bulgularıyla bu çalışmanın bulgusu arasındaki farklılığın temel nedeninin kültürel farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de yapılan Çocuk Değeri Araştırmaları’nda (Kağıtçıbaşı, 1981) çocuklarda en çok istenen niteliğin söz dinleme yani itaat etme olduğu vurgulanmıştır (Kağıtçıbaşı, 2007). Bununla birlikte Onur (1976), Türk eğitim sisteminde öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğrencilerin öğretmenlerine “itaat” etmelerinin beklendiğini söylemiştir. Yurtal ve Yontar (2006) ise 31 genel eğitim öğretmeni ile yaptıkları görüşmelerin sonucunda öğretmenlerin öğrencilerden en çok verdikleri ödev-proje ve grup çalışmalarını yerine getirmelerini beklediklerini bulmuşlardır. Bu durum

Avrupa ve Amerika'da yapılan araştırmaların bulgularıyla çelişmekte, Avrupa ve Amerika'daki çocuklar için "itaat etme" ve "söz dinleme" yerine, daha çok "bağımsızlık" ve "kendine karşı sorumluluk" kavramları önemli görölmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007).

Genel eğitim sınıfı öğretmenlerine öğrencilerin öğretimsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için yeterli eğitim programları hazırlanmamakta, öğretmenlerin bu becerilerin öğretimine yönelik bilgi ve becerileri geliştirilememektedir (Haak, 1993). Alanyazında öğretmenlerin sosyal beceri öğretimini gerçekleştirmek için uygun eğitim almadıkları ve bu nedenle, genel eğitim sınıflarındaki öğrencilere sosyal beceri öğrimi yapmadıkları belirtilmektedir (Stainback, Stainback, Courtnage, & Jaben, 1985). Öğretmenler sosyal beceri öğretiminde kendilerini yetersiz hissetmekte, aynı zamanda sosyal beceri öğretimini kendi görevleri arasında görmemekte ve sosyal becerilerin rehber öğretmen veya anne babalar tarafından öğretilmesi gerektiğini düşünmektedirler (Maag & Webber, 1995). Genel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitiminde çoğunlukla akademik becerilerin öğretimine yönelik eğitim almaları, birincil görevlerinin akademik becerileri öğretmek olduğuna inanmalarına neden olmaktadır. Tüm bu faktörler öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin sınırlı deneyime sahip olmalarına yol açmaktadır (Pavri & Monda-Amaya, 2001). Hazırlanacak eğitim programlarıyla öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve beceri eksikliğinin giderilmesi bir zorunluluk olarak görölmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada öğretmenler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programının öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentileri, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Dört oturumdan oluşan altı saatlik sosyal beceri öğretim programı sonrasında elde edilen ilk bulgu, öğretmen beklentilerine ilişkin bulgudur. Bu araştırmada deney grubu öğretmenlerinin çoğunluğu (%50'den fazlası),

SBÖP sonrasında 14 beceriyi çok önemli bulmuşlardır. Bu becerilerden 9 tanesinin OÖ lerden beklenen beceriler olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu öğretmenlerinin eğitim öncesi ÖGÖ ler için genellikle uyum için gerekli sosyal becerileri önemli gördükleri, eğitim sonrasında ise SBÖ'nün farklı alt ölçeklerinde yer almasına rağmen hem akademik başarı hem de akranlarla etkileşim ile sınıfa uyum sağlamak için gerekli sosyal becerileri önemli gördükleri belirlenmiştir. SBÖP'nin öğretmenlerin ÖGÖ ler için daha çok okul başarılarını artırmaya yönelik sosyal becerileri önemli görmelerini sağladığı söylenebilir. Sosyal beceriler öğrencilerin sadece sosyal ortama uyum sağlamaları için değil, akademik başarıları, akranlarla ve öğretmenle olumlu etkileşim kurmaları, kendi kendilerini yönetmeleri için de gerekli beceriler olarak tanımlanmaktadır (Calderalla & Merrell, 1997). Bu açıdan bakıldığında SBÖP'nin öğretmenlerin sosyal becerileri daha farklı ve doğru tanımlamalarına yol açtığı söylenebilir.

Deney grubu öğretmenlerinin eğitim programı sonrasında ÖGÖ ler için çoğunlukla atılganlık alt ölçeğindeki becerileri önemli gördükleri, OÖ ler için ise önemli görülen becerilerin benzer şekilde atılganlık becerileri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖGÖ ile OÖ ler için sosyal beceri beklentilerinin hemen hemen benzediği, her iki grup öğrenciler için sosyal beceri beklentileri arasındaki farkın azaldığı görülmüştür. SBÖP sonrasında öğretmenlerin her iki grup öğrenciye benzer yaklaştıkları, bir başka deyişle sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin öğrencilerin özel gereksinimli olma özelliğine göre değişmediği söylenebilir. Bu bulgu kaynaştırma uygulamaları açısından önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ÖGÖ lere ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının genellikle olumsuz yönde olduğu vurgulanmakta (Bacon & Schulz, 1991; Bender, Vail & Scott, 1995), olumsuz tutumların öğretmen görüşlerini ve beklentilerini etkilediği belirtilmekte (Bender & Smith, 1990; Paape, 2000), bu tutumları değiştirmek için öğretmenlerin kaynaştırma ve ÖGÖ ler hakkında bilgilendirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Diken & Sucuoğlu, 1999; Kavale & Forness, 1996;

Myles & Simpson, 1989; Pavri & Luftig, 2000; Uysal, 2003). Bu araştırmada hazırlanan SBÖP'nin öğretmenlerin ÖGÖ lere yönelik düşüncelerini değiştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu, alanyazındaki bazı araştırmalardan (Coombs-Richardson, Al-Juraid, & Stuker, 2000; Johnson, 2001; Marchant & Siperstein, 1997; Miller, Wienke, & Savage, 2000) elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalarda sosyal beceri öğretim programları sonrasında, öğretmenlerin ÖGÖ lerin özelliklerini ve sosyal beceri yetersizliklerini daha iyi tanıdıkları, sosyal etkileşim zorluklarını daha iyi anladıkları, bu öğrencileri sınıflarda daha çok kabullendikleri, öğrencilerle daha fazla iletişim kurdukları, özel eğitime ilişkin daha fazla bilgiye sahip oldukları, öğrencilere yönelik görüşlerini ve kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlarını olumlu yönde değiştirdikleri belirtilmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin SBÖP sonrasında ÖGÖ ler için de akademik konuların etkili şekilde öğrenilmesini, akademik başarılarının artmasını ve öğretim zamanının verimli kullanılmasını sağlayacak atılganlık becerilerini bekledikleri dolayısıyla bu becerilerin önemli beceriler olduğunu öğrendikleri söylenebilir. Öğretmenlerin SBÖP'ye katıldıktan sonra ÖGÖ ler için bekledikleri becerilerden 6'sı, Lane ve diğerlerinin (2003, 2004a, 2004b, 2006) çalışmalarında öğretmenlerin çoğunluğu tarafından önemli görülen 7 beceri arasındadır. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi hakkında bilgilendirilmelerinin sosyal becerilerin ÖGÖ ler için önemini daha iyi anlamalarını ve sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin değişimini sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin ÖGÖ ler için sosyal beceri beklentilerindeki değişikliğin iki ay sonraki izleme ölçümlerinde de korunduğu görülmüştür. Eğitim sonrasında öğretmenlerin çoğunluğunun önem verdikleri "*dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder*" becerisi izleme ölçümlerinde önemini korumuş, program öncesinde önemli görülen "*sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar*" becerisi ile birlikte öğretmenlerin çoğunluğu tarafından önemli bulunmuştur.

Öğretmenlerin ÖGÖ ler için sosyal beceri beklentilerinde elde edilen olumlu değişikliğin SBÖP'nin öğretmenlerin sosyal beceri ve sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini artırmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin SBÖP sonrasında sosyal becerilerin ne olduğunu, işlevlerini, sosyal becerilerin önemini, akademik başarı ve problem davranışlarla olan ilişkisini daha iyi anladıkları söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda benzer bulguların elde edildiği görülmektedir (Barton-Arwood, Murrow, Lane, & Jolivette, 2005; Marchant & Siperstein, 1997; Malone, Straka, & Logan, 2000). Örneğin Marchant ve Siperstein'nin (1997) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim programı sonrasında ÖGÖ lere ilişkin görüşlerinde değişiklikler olduğu, öğrencilerin sosyal özelliklerini ve kendilerinin sosyal beceri öğretimindeki rollerini daha iyi anladıkları belirtilmiştir. Bu araştırmalardan yola çıkarak bu çalışmada da öğretmenler için hazırlanan SBÖP'nin, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirerek sosyal beceri beklentilerinde değişikliğe yol açtığı ve böylece öğrencilerin okul başarısı için daha fazla sosyal beceriyi önemli gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, programın öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerine etkisidir. SBÖP sosyal beceri, sosyal beceri öğretimi ve sosyal beceri öğretim tekniklerine ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Bu bilgiler SBÖBT ile program öncesinde, sonrasında ve izlemede değerlendirilmiştir. Deney grubu öğretmenlerinin SBÖBT'den programa katılmadan önce aldıkları puanların ortalaması 9 iken, programa katıldıktan sonra 21 ve izleme ölçümlerinde de 19'dur. SBÖP'nin öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini artırdığı söylenebilir. Barton-Arwood ve diğerleri (2005) ile Marchant ve Siperstein de (1997) çalışmalarında öğretmenler için hazırlanan bilgilendirme programlarının onların sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerinin artırdığı ifade etmişlerdir. Bu programların etkili olmasının nedenlerinin, kısa süreli ve etkili öğretim tekniklerini içermeleri ile öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmaları olduğu vurgulanmaktadır. Barton-Arwood ve diğerleri (2005) çalışmalarında öğretmenlere uygulama davranış analizine göre sosyal beceri

öğretiminin nasıl yapılacağı hakkında bilgi verdiklerini, bu öğretim yönteminin etkili olduğunun alanyazındaki araştırmalarla ortaya konulduğunu belirtmişlerdir. Marchant ve Siperstein (1997) ise öğretmenlerin sınıflarda karışıklığı hemen önlemek için kısa sürede ve kolaylıkla uygulanabilecek öğretim tekniklerini çok önemsediklerini ve bunları öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu teknikleri içeren öğretim programlarını daha iyi öğrendikleri, bilgi ve becerilerini geliştirdikleri ifade edilmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerindeki artış birkaç etmeden kaynaklanıyor olabilir. Öncelikle öğretmenler program öncesinde sosyal beceri öğretimine ilişkin hiç eğitim almamışlardır ve eğitim öncesi yapılan görüşmelerde sosyal beceri öğretimini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu görüşmelerde sınıf içinde gerekli temel sosyal becerilerin (parmak kaldırma, izin isteme, dersi dinleme vb. gibi) nasıl öğretileceğini öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu programla öğretmenler sosyal beceri öğretimine ilişkin ilk kez bilgilendirilmişlerdir ve bu durumun sosyal beceri öğretiminin önemini anlamalarına yol açtığı düşünülmektedir. Ayrıca programın etkili olmasına, öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgilere yönelik hazırlanmasının da katkı sağladığı düşünülmektedir. Courtney (2007), öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmış eğitim programının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca program kısa sürede ve kolay uygulanabilecek sosyal beceri öğretim tekniklerini içermekte, öğretmenlere bu tekniklerin sınıflarda nasıl kullanılacağı, basamak basamak ve basit bir dille anlatılarak çeşitli araştırmalarla gösterilmektedir. Programın tüm bu özelliklerinin öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini artırmada katkı sağladığı düşünülmektedir. Çünkü alanyazında öğretmenlerin kısa sürede, sade bir dil kullanılarak basamak basamak anlatılmış, araştırmaların yer aldığı öğretim programlarını daha kolay öğrendikleri belirtilmektedir (Mitchem & Benjo, 2000).

Araştırmanın son ve önemli bulgusu öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarıyla ilgilidir. Yapılan gözlemlerde, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin derslerde program öncesinde ÖGÖ ve OÖ ye

yönelik sosyal beceri öğretim tekniklerinden hiçbirini kullanmadıkları görülmüştür. Program sonrası yapılan ölçümlerde ise deney grubunun sosyal beceri öğretim tekniklerini sınıflarda ÖGÖ ve OÖ ler için kullandıkları belirlenmiştir. İki ay sonraki izleme ölçümlerinde de bu tekniklerin kullanımının korunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin SBÖP sonrasında kullanmadıkları “prova etme” tekniğinin izleme aşamasında, öğretmenler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Özetle, SBÖP'nin öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarında etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu bulunmuştur.

SBÖP'nin öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarını sağladığına ilişkin bulgu, alanyazında yer alan bulgularla tutarlılık göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarının, öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları üzerinde etkili oldukları görülmektedir (Baum ve diğerleri, 1988; Haak, 1993; Marchant & Siperstein, 1997, Miller, Lane, & Wehby, 2005; Miller ve diğerleri, 2000; Salisbury, Gallucci, Palombaro, & Peck, 1995; Schepis, Ownbey, Parsons, & Reid, 2000). Örneğin Schepis ve diğerleri (2000), öğretmenler için hazırlanan, “yardım sağlama, pekiştirme ve geri dönüt verme” tekniklerinin öğretimini içeren sosyal beceri öğretim programının, öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini sınıfın günlük rutinleri içerisinde kullanmalarını artırdığını bulmuşlardır. Araştırmada sınıf içi gerçekleştirilen gözlemler sonucunda, öğretmenler tarafından eğitim öncesi ortalama %55 oranında kullanılan öğretim tekniklerinin, eğitim sonrasında ortalama %92'ye yükseldiği görülmüştür. Araştırmacılar öğretmenlerin sosyal beceri öğretim programını oldukça işlevsel bulduklarını, sözlü ve yazılı öğretimler, rol oynama, sınıf içi gözlemler ve geri bildirim verme aracılığıyla anlatılan öğretim tekniklerini daha iyi öğrendiklerini ve sınıfta daha kolay uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmenlerin program sonrasında sosyal beceri öğretim tekniklerini sınıflarında ÖGÖ ve OÖ ler için kullanmaları, SBÖP'de öğretim tekniklerinin basit bir dille, basamak basamak, sınıf ortamından alınmış çeşitli videolar ve farklı alışımlarla anlatılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin model olma ve ödüllendirme tekniklerini kullanabilmeleri önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Gresham (1997) en etkili sosyal beceri öğretim tekniklerinin model olma, prova etme ve ödüllendirme olduğunu, Miller ve diğeri (2005) ise bu teknikler arasında model olmanın öğretimde en önemli yeri olduğunu söylemişlerdir. Model olma ile öğrencilerin sadece doğru becerileri gözlemlemekle kalmadıklarını aynı zamanda da istenen davranışı, dışlanma veya hata yapma korkusu duymaksızın uygulama şansı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde ödüllendirmenin de öğrencilerin yeni beceriler öğrenmesini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (Gresham, 1997). Bu araştırmada da SBÖP'nin öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminde model olma ve ödüllendirme tekniklerini öğrenmelerini ve kullanmalarını sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini inceleyen araştırmalarda, öğretmenlerin önemli buldukları sosyal becerileri ödüllendirip ödüllendirmediklerinin incelenmesi önerilmektedir (Lane ve diğeri, 2003, 2004a, 2004b, 2006). Araştırmalarda öğretmenlerin sosyal becerileri ödüllendirmelerinin öğrencinin kendi davranışlarını şekillendirmesinde, sosyal becerileri daha sık sergilemesinde ve problem davranışların azaltılmasında ya da önlenmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Lane, Wehby, & Barton-Arwood, 2005; Swinson & Harrop, 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin önemli buldukları sosyal becerileri, öğrenciler sergilediği zaman ödüllendirmeleri önemli görülmektedir (Lane ve diğeri, 2004a). Alanyazında pek çok çalışma ile öğretmenlerin sadece ÖGÖ (Çıfci, Yıkmiş, & Altun, 2001) veya sınıftaki tüm öğrencilerin (Akalin, 2007; Beaman & Whedall, 2000; Harrop & Swinson, 2000; Swinson & Harrop, 2001) olumlu davranışlarını ödüllendirip ödüllendirmedikleri araştırılmış, öğretmenlerin sınıf içi davranışları gözlem formlarıyla kayıt edilmiştir. Bu araştırmaların bir kısmında öğretmenlerin öğrencilerin ne akademik ne de sosyal becerilerini ödüllendirdikleri belirlenmiştir (Akalin, 2007; Çıfci ve diğeri, 2001; Sucuoğlu, Akalin, Sazak-Pınar, & Güner, 2008). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin öğrencilerin sadece akademik becerilerini ödüllendirdikleri,

sosyal becerilerini ise hiç ödüllendirmedikleri, aksine uygun olmayan davranışlarını sürekli eleştirdikleri görülmüştür (Beaman & Whedall, 2000; Harrop & Swinson, 2000; Swinson & Harrop, 2001). Whedall ve Beaman (1994), öğretmenlerin olumsuz geri bildirim verme tepkilerinin ödüllendirme tepkilerinden sekiz kat daha fazla olduğunu belirtmişlerdir (Akt., Beaman & Whedall, 2000). Bu araştırmada ise SBÖP öncesinde, sonrasında ve izleme aşamasında öğrencilerin sosyal becerilerini ödüllendirip ödüllendirmedikleri kayıt edilmiştir. Yapılan gözlemlerde ise SBÖP öncesinde öğretmenlerin ÖGÖ ve OÖ lerin sosyal becerilerini hiç ödüllendirmedikleri, eğitim sonrasında ise deney grubu öğretmenlerinin öğrencilerin sergiledikleri sosyal becerileri ödüllendirme tepkilerinde artış meydana geldiği görülmüştür. SBÖP öğretmenlerin öğrencilerin sergiledikleri sosyal becerileri fark etmelerine ve ödüllendirmelerine yol açtığı söylenebilir. Benzer bulgular Utley, Douglas, Stout, Kim, Para-Young ve Lee'nin (2007) ile Miller ve arkadaşlarının (2005) çalışmalarında da gözlenmektedir. Araştırmacılar, uyguladıkları sosyal beceri öğretim programlarının öğretmenlerin ödüllendirme tepkilerini artırdığını belirlemişlerdir.

Bu araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, **programın özelliklerinin** SBÖP'nin etkili olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenler için geliştirilen eğitim programlarının çoğunun sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilenmelerini sağladıkları (Coombs-Richardson ve diğerleri, 2000; Marchant & Siperstein 1997; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001), ancak öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri sınıflarında uygulamalarının sağlanmadığı görülmektedir (Crow & Synder, 1998; Dilly, 2001; Malone ve diğerleri, 2000; McNamara, Toran, & Ahearn, 2009; Mitchem & Benjo, 2000; Schwartz & Olswang, 1996; Sexton, Snyder, Wolfe, Lobman, Stricklin, & Akers, 1996). Oysa bu çalışmada SBÖP sonrasında öğretmenlerin hem sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgileri hem de sınıflarında sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmaları artmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgular, programın özelliklerine bağlanabilir. SBÖP'nin alanyazında vurgulanan

(Courtney, 2007; Malone ve diğeri, 2000; Mitchem & Benjo, 2000, Özer, 2004a, 2004b) etkili öğretmen eğitimi programları geliştirirken dikkat edilmesi gereken noktalara sahip olduğu düşünülmektedir.

SBÖP'nin etkili olmasında **öğretmen özelliklerinin** de rolü olduğu düşünülmektedir. Araştırma sınıfında ÖGÖ bulunan 1. ve 2. sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü Bolu İlinde pek çok okul müdürü, araştırma için resmi izin alınmış olmasına karşın, yoğun oldukları gerekçesiyle sosyal beceri eğitimi programının okullarında yapılmasını uygun görmemişler, çok sayıda öğretmen ise 1. ve 2. sınıf öğretim programının yoğun olduğunu gerekçe göstererek eğitime katılmak istememişlerdir. Çalışmanın gerçekleştiği bir okulun müdürü eğitim programının kendi okulunda yapılmasını istemiş, eğitim oturumlarına kendisi de gelerek katılımı denetlemiştir. Diğer okuldaki öğretmenler ise ÖGÖ lere eğitim vermek için bilgi eksikliği hissettiklerini ve kaynak sıkıntısı çektiklerini bildirmişlerdir. Okul müdürünün programı destekleyici tavrı ve diğer okuldaki öğretmenlerin bilgi eksikliklerini giderme ihtiyaçları, programın eksiksiz yürütülmesini sağlamıştır. Eğitim programına düzenli olarak katılan öğretmenlere program sonunda birer "katılım belgesi" verilmesinin de katılımı olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Her iki okuldaki öğretmenlerin SBÖP'ye düzenli ve istekli olarak katılmalarının çalışmanın bulguları üzerinde olumlu etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada programın etkisine ilişkin niteliksel veri toplanması amaçlanmamasına karşın, uygulama sonunda öğretmenlerden SBÖP'yi değerlendirmeleri istenmiş, öğretmenlerin "Programı Değerlendirme Formu"na verdikleri yanıtların bu düşünceleri destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Öğretmenler programa ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

"Sosyal becerilerin akademik başarı kadar önemli olduğunu ve daima desteklenmesi gerektiğini öğrendim."

"Programın anlatımı çok güzeldi, tüm becerileri net olarak öğrendiğimi düşünüyorum."

"Öğrencilerime parmak kaldırmayı öğretmem gerektiğini hiç düşünmemiştim."

"Sosyal becerilerin nasıl kazandıracağını öğrendim."

"Emre'nin ilk kez oturduğunu ve defterine bir şeyler yazdığını gördüm."

"Öğrencilerime ne kadar *"şışşt"* dediğimi fark ettim."

"Program uygulamalı anlatıldığı için verimli bir çalışma olduğunu düşünüyorum." İfadelerinde bulunmuşlardır.

SBÖP'ye katılan öğretmenlerin eğitim sürecinde ve sonrasındaki ifadeleri temel alınarak programın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Sosyal geçerlik, öğretim ya da davranış değiştirme programının amacının, bu amacı karşılamak üzere kullanılan öğretim tekniklerinin ve elde edilen bulguların uygunluğunun değerlendirilmesidir (Tekin & Kırcaali-İftar, 2001). Bu araştırmada öğretmenlerin, eğitim süresince ve eğitim tamamlandıktan sonraki görüşlerine göre, programın amacının, içeriğinin ve yönteminin öğretmenler için uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmanın uygulama sürecinde bazı sorunlar yaşanmış, en büyük sorun Bolu ilinde sınıfında ÖGÖ bulunan öğretmenlerin genel olarak eğitim programını gönüllü olarak almak istememeleri olmuş, bu nedenle sadece 29 öğretmene ulaşılabilmektedir. Öğretmenler SBÖP'ye katılmak istememelerine, birinci ve ikinci sınıf müfredatının çok yoğun olduğunu gerekçe göstermişlerdir. Benzer sorun araştırmada kullanılan testlerin uygulanmasında yaşanmış, pek çok öğretmen yoğun olduklarını ileri sürerek testleri doldurmayı istememişlerdir. Çalışmada yaşanan diğer bir sorun eğitim programının ne zaman uygulanacağı olmuştur. Öğretmenler öğle aralarında eğitime katılmak istediklerini, okul çıkışı veya hafta sonları katılmalarının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Öğle araları öğretmenlerin yemek ihtiyaçlarını karşılayacakları bir zamandır. Bu nedenle öğretmenlere ihtiyaçlarını gidermeleri için 15 dakika zaman verilmiş, daha sonra öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir.

Ülkemizde öğretmenler için hazırlanacak eğitim programlarında bazı önemli noktalara dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunlar arasında, okul müdürlerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları konusunda destekleyici bir tavır benimsemeleri, programın uygulanması için uygun zaman ve yerini planlamaları, böyle programların mümkünse eğitim-öğretim dönemi başlamadan uygulanması ve eğitim programına katılan öğretmenlere bazı öncelikler verilmesi (görevde yükselme, bazı ödüllendirmeler yapılması, ücret vb.) yer alabilir.

Bu araştırmanın bulguları yorumlanırken bazı sınırlılıkların göz önünde tutulması gerekmektedir. Araştırmanın ilk ve önemli bir sınırlılığı, SBÖP'nin ÖGÖ ve özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmemiş olmasıdır. Utley ve diğerleri (2007) ile Miller ve diğerleri (2005), öğretmenlere sunulan sosyal beceri programları sonrasında öğrencilerin sosyal becerileri öğrendiklerini, dersle ilgilenme davranışlarının azaldığını ve dersle ilgilenme davranışlarının artırdığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Ünsal (2007), geliştirdiği iki farklı müdahale programlarından birisi olan Yetişkin-aracılı sosyal beceri öğretim programı ile ÖGÖ lerin hedef sosyal becerileri öğrendikleri belirlenmiştir. Araştırmalarda öğretmen eğitiminin öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle ileriki araştırmalarda SBÖP'nin, öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilebilir.

Araştırmanın diğer bir sınırlılığı, gözleme dayalı verilerin tek derste yapılan gözlem kayıtları ile toplanmış olmasıdır. Öntest, sontest ve izleme aşamasındaki gözlemler, akademik derslerde yapılmasına karşın, üç aşama verilerinin hep aynı akademik derste toplanması sağlanamamıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin kendileri için uygun olan akademik bir derste gözlem yapılmasına izin vermeleridir. Ayrıca okul ve sınıf kuralları, idareciler gibi nedenlerle de daha fazla oturumda (derste) gözlem verisi toplanamamış, gözlemler bir ders saati ile sınırlı kalmıştır. Oysa gözleme dayalı verilerin

toplandığı araştırmalarda veri toplamanın genellikle birden fazla oturumda ve daha fazla sürede toplandığı görülmektedir (Han, Catron, Weiss, & Marciel, 2005; Schepis ve diğerleri, 2000; Lerman, Tetreault, Hovanetz, Strobel, & Garro, 2008; Webster-Stratton ve diğerleri, 2001). Örneğin Schepis ve diğerleri (2000), öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini sınıfın günlük rutinleri içerisinde kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla iki hafta ile sekiz hafta arasında; Lerman ve diğerleri (2008) ise öğretmenlerin sınıflarında davranış değiştirme teknikleri ile öğretimi değerlendirme aşamalarına yer verip vermediklerini belirlemek amacıyla dört hafta süresince gözlem verisi toplamışlardır. Bu nedenle ilerideki araştırmalarda gözleme dayalı verilerin birden fazla oturumda ve hem akademik hem de akademik olmayan derslerde toplanması, öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin daha genel açıklayıcı bilgi verecektir.

Bu araştırmada SBÖP'nin öğretmenlerin "eğitme-öğretme özyetkinliği algısı" gibi psikolojik faktörlere etkisi incelenmemiştir. Ancak eğitim sırasında ve sonrasında bir öğretmen, program öncesinde ÖGÖ lere eğitim verirken kendini yetersiz hissettiğini, uyguladığı öğretim yöntem ve tekniklerin doğruluğuna ilişkin endişelerinin olduğunu, program sayesinde doğru öğretim tekniklerini öğrendiğini, bu nedenle kendini daha yeterli bir öğretmen olarak hissettiğini ifade etmiştir. SBÖP'ye katılan bu öğretmenin eğitim sürecinde ve sonrasındaki ifadeleri temel alınarak programın öğretmenlerin "eğitme-öğretme özyetkinliği algısı" üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Miller ve diğerleri (2000) ile Barton-Arwood ve diğerleri (2005), öğretmenlere sunulan sosyal beceri programları sonrasında öğretmenlerin kendilerine güvenlerinde artış sağlandığını, sosyal beceri öğretiminde kendilerini daha yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda öğretmenlere sunulan sosyal beceri programlarının, öğretmenlerin "eğitme-öğretme özyetkinliği" algısı üzerindeki etkisinin de incelenmesi önerilebilir.

SBÖP uygulandıktan iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ile ÖGÖ ler için sosyal beceri öğretim tekniklerini kullanmalarında az da olsa bir azalma meydana gelmiştir. Bu bulgunun eğitim tamamlandıktan sonra öğretmenlerin uygulamalarına rehberlik edilmediğinden ve sınıf içi uygulamalarına geri bildirim verilmediğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda, öğretmenlere sunulan öğretim programları sonrasında onların sınıf içi uygulamalarına rehberlik edilmesi ve geri bildirim verilmesi önerilmektedir.

Genel eğitim sınıflarında eğitim gören ÖGÖ lerin her yıl artması ile öğretmenler yeni roller ve sorumluluklar üstlenmekte; öğretmenlerden tüm öğrencilerin gereksinimlerini bilmeleri, bu gereksinimleri karşılamak için gerekli öğretimsel uyarlamaları yapmaları, önemli gördükleri ve öğrencilerin yetersizlik gösterdiği sosyal becerileri öğrencilere öğretmeleri beklenmektedir. Çünkü öğretmenlerin sınıflarındaki bütün öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede önemli rol oynadıkları vurgulanmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin sınıflarda sosyal beceri öğretimine yer vermedikleri ve bunun için gerekli bilgi ve beceri donanımından da yoksun oldukları belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenler sınıf içinde özel eğitim öğretmenlerinden destek hizmetleri alamadıklarından ÖGÖ lerin sosyal becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadırlar. Bu düşüncelerden hareketle sınıfta ÖGÖ ler bulunan genel eğitim öğretmenlerinin hem sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini hem de öğretim becerilerini artırmayı hedefleyen kısa süreli ve etkili öğretim programları hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu programların öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve becerileri üzerinde etkili olabilmeleri için onların gereksinimleri doğrultusunda ve kısa süreli olarak hazırlanmaları, içeriğinde alanyazında etkililiği kanıtlanmış öğretim tekniklerine, çeşitli alıştırmalara ve örnek videolara yer verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilendirilmelerinin ve öğretim becerilerinin geliştirilmesinin, bu konuya ilişkin alanyazındaki öneriler doğrultusunda

öğretmen eğitim programlarının hazırlanmasının ve konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ) bulunan öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerini, Sosyal Beceri Öğretimi Programı'nın (SBÖP), öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlayan çalışmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya 172 ilköğretim birinci kademe öğretmeni ile 29 ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 201 öğretmen katılmıştır. 29 öğretmenden 12 öğretmen deney, 17 öğretmen ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubuna bu araştırma amacıyla hazırlanan SBÖP kullanılarak eğitim verilmiş, kontrol grubuna ise izleme aşamasından sonra eğitim verilmiştir.

Araştırmada "Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Öğretmen Formu Sosyal Beceri Alt Ölçeğinin önem boyutu, "Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi" ve "Öğretmen Davranışları Gözlem Formu" kullanılmıştır. Bu araçlardan elde edilen verileri analiz edebilmek için, betimsel istatistiklerden, Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi, Varyansların Homojenliği Testi, Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi'nden yararlanılmıştır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin %50'den fazlasının ÖGÖ ler için hiçbir sosyal beceriyi çok önemli görmedikleri ve ÖGÖ lardan sosyal beceri beklentilerinin, özel gereksinimli olmayan akranlarından anlamlı düzeyde daha az olduğu görülmüştür. SBÖP sonrasında ise deney grubu öğretmenlerinin %50'den fazlasının, ÖGÖ ler için 14 beceriyi çok önemli buldukları, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerinin arttığı ve sınıflarında

sosyal beceri öğretim tekniklerini kullandıkları; bu etkinin iki ay sonrasındaki izleme ölçümlerinde de korunduğu görülmüştür.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

1. İlerideki araştırmalara yönelik öneriler;

1. SBÖP'nin ÖGÖ lerin sosyal becerileri üzerindeki etkisini görebilmek için aynı çalışma farklı okullardaki öğretmenlere uygulanarak programın ÖGÖ lerin sosyal becerilerini geliştirmedeki etkililiği değerlendirilebilir.
2. Benzer programlar farklı engel gruplarındaki öğrencilerle çalışan öğretmenler için hazırlanarak, öğretmen programlarının farklı gruplardaki çocukların sosyal becerilerin geliştirmedeki etkisi incelenebilir.
3. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak için aynı çalışma farklı sınıf düzeylerindeki, farklı program türlerindeki, farklı öğretmenlere yinelenabilir.
4. Öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin yaş, cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırması yapılabilir.
5. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin bir öğretim döneminde veya bir öğretim yılında değişip değişmediğini belirlenebilir.
6. Özel eğitim öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri incelenebilir.
7. SBÖP'nin öğretmenlerin "eğitme-öğretme özyeterkinliği algısı" ve öğrencilerle iletişimi üzerindeki etkisi araştırılabilir.

2. Uygulamalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin önem verdikleri sosyal becerilerin yer aldığı sosyal beceri öğretim programları hazırlanabilir ve bu programlar kullanılarak ÖGÖ lere eğitim verilebilir.
2. Öğretmenler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarının etkililiğinin uzun sürmesi için eğitim sonrasında öğretmenlerle belirli aralıklarda toplantılar yapılabilir, bu toplantılarda programların önemli özellikleri hatırlatılabilir ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına rehberlik edilebilir.
3. Özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri ile birlikte çalışarak sosyal beceri öğretimi programları hazırlayabilir ve bu programların öğrenciler üzerindeki etkilerini izleyebilirler.
4. Sosyal beceri öğretim programları ile sınıf öğretmenlerinin sosyal becerilere ve bu becerilerin öğretimine ilişkin farkındalıkları artırılabilir.
5. Öğretmenler kendileri için hazırlanmış el kitaplarından yararlanarak farklı sınıf düzeyleri için sosyal beceri öğretimi yapabilirler.
6. Lisans eğitiminde SBÖP kullanılarak öğretmen adaylarının sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
7. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf müfredatında hedeflenen sosyal becerilerin öğretiminde programda öğretilen sosyal beceri öğretim tekniklerinden yararlanılabilir. Böylece sosyal beceri öğretimi fen, matematik, hayat bilgisi gibi derslerin bir parçası olarak kabul edilebilir ve bu derslerde karşılanacak amaçlar olarak görülebilir.
8. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na sunularak, öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitim etkinliklerinde sosyal beceri öğretimine daha çok yerilmesi gerektiği ve bu etkinliklerde SBÖP'nin kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akfırat, Ö. F. (2004). Yaratıcı dramının işitme engellilerinin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Alexander, C.S., & Becker, H.J. (1978). "The use of vignettes in survey research", *Public Opinion Quarterly*, 42, 93-104.
- Altınoğlu-Dikmeer, D.İ. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, H. (1991). *İstatistik: Yöntemler ve uygulamalar* (Genişletilmiş Yeni Baskı). Ankara: Meteksan.
- Ataman, A. (2004). *Özel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Genel Değerlendirilmesi ve Bir Yetiştirme Programı Önerisi*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. kademe I. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, T. (2000) Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim*, 147, 66-69.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacon, E. H., & Schulz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14, 144-149.

- Bacanlı, H., & Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 351-379.
- Bain, A., & Farris, H. (1991). Teacher attitudes toward social skills training. *Teacher Education and Special Education*, 14(1), 49-56.
- Baker, B. L. (1989). *Parent Training and Developmental Disabilities*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disability and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability and Society*, 16(1), 71-85.
- Baker, B.L., Heifetz, L.J., & Murphy, D. (1980). Behavioral training for parents of retarded children: One-year follow-up. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 31-38.
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for student with disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 19(2), 163-180.
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 33-35.
- Banerji, M., & Dailey, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.
- Barton-Arwood, S., Murrow, L., Lane, K., & Jolivette, K. (2005). Project IMPROVE: Improving teachers' ability to address students' social needs. *Education and Treatment of Children*, 28(4), 430-443.
- Baum, D., Duffelmeyer, F., & Geelan, M. (1988). Resource teacher perceptions of the prevalence of social dysfunction among students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(6), 380-381.
- Baumgart, D., Filler, J., & Askvig, B. A. (1991). Perceived importance of social skills: A survey of teachers, parents, and other professionals. *The Journal of Special Education*, 25(2), 236-251.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

- _____ (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayrakçı, M. (2009). In-Service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- Beaman, R., & Wheldall, K. (2000). Teacher's use of approval and disapproval in the classrooms. *Educational Psychology*, 20 (4), 431-446.
- Beebe-Frankenberger, M., Lane, K.L., Bocian, K.M., Gresham, F.M., & MacMillan, D.L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations. *Preventing School Failure*, 49 (2), 10-17.
- Bellini, S. (2003). Making (and keeping) friends: A model for social skills interaction. *The Reporter*, 8(3), 1-10. Web: www.iidc.indiana.edu/irca/socialLeisure/ adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 298-305.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.
- Beresford, B. (2009). *The Effectiveness of behavioral interventions which involve parents in the management of behavioral problems among disabled children*. The University of York. Social Policy Research Unit. Working Paper No: C4EO2319. Web: <http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/rapid.pdf> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Birkan, B. (2008a). *Otizmlı çocuklara bağımsızlık seçim yapma ve sosyal etkileşim becerilerinin öğretimi*. İstanbul: Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı Seminer Notları. Web:

<http://www.tohumotizm.org.tr/Resim/EtkinlikCizelgeleriBBirkan.pdf> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.

- _____ (2008b). *Otizmlı çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi*. İstanbul: Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı Seminer Notları. Web: <http://www.tohumotizm.org.tr/Resim/ReplikSiliklestirmeyleOgretimBBirkan.pdf> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Bradley, D.F., & West, J.F. (1994). Staff training for the inclusion of students with disabilities: Visions from school-based educators. *Teacher Education and Special Education, 17*, 112-118.
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D., & Lawrence, R. (1999). Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research, 92*(6), 323-329.
- Bryant, D. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Houegn, M. (2001). The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies inclusive content area classes. *Learning Disability Quarterly, 24*, 251-264.
- Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim, 140*, 35-38.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 25*(2), 187-203.
- Buysse, V., & Donald, B. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education, 26*(4), 434-462.
- Büyüköztürk; Ş. (2007). *Deneyisel Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Gurubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. Köklü, N. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara : Pegem Yayıncılık.
- Caldarella, P., & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 251-268.
- Chalk, K., & Bizo, L. A. (2004). Specific praise improves on-task behavior and numeracy enjoyment: A study of year of pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 335-351.
- Cheney, D. & Barringer, C. (1995). Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(3).
- Choi, H. S., & Heckenlaible-Gotto, M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. *Journal of Educational Research*, 91(4), 209-214.
- Ciechalski, J. C., & Schmidt, M. W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29(3).
- Clegg, J.A., & Standen, P.J. (1991). Friendship among adults who have developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 663-667.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersly, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Coombs-Richardson, R., Al-Juraid, S., & Stuker, J. D. (2000). Supporting general educators' inclusive practices in mathematics and science education. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.

- Courtney, J. (2007). What are effective components of in-service teacher training? A study examining teacher trainers' perceptions of the components of a training programme in mathematics education in Cambodia. *Professional Development in Education*, 33(3), 321-339.
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3-14.
- Crow, R., & Synder, P. (1998). Organizational behavior management in early intervention: Status and implications for research and development. *Journal of Organizational Behavior Management*, 18, 131-156.
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2003). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çifci, İ., Yıkılmış, A., & Akbaba-Altun, S. (2001) "Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırılmış Öğrencilere Yönelik Pekiştireç Kullanma Durumlarının Belirlenmesi." XI. Özel Eğitim Kongresinde sunuldu, Konya.
- Denham, S.A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225-245.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2007). Başarıya İlk Adım programı. *TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi*, No: 106K/ 127-105. Web: <http://www.bia.anadolu.edu.tr/bia-yayinlar.asp> adresinden 24 Eylül 2009'da alınmıştır.

- _____ (2009). *First Step to Success. Early Intervention Program*. 11th Biennial Conference of IASE-International Association of Special Education Alicante, Spain, July 12-16, 2009.
- Dilly, P. (2001). Improving student achievement by appropriate teacher in-service training: Utilizing program for effective teaching. *Education, 103*(2), 132-138.
- Dorsett P.G., & Kelly J. A. (1984). Social Skills Training with the Mentally Retarded. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 2*, London: England.
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate and severe disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*(1), 16-30.
- Downing, J. E., Spencer, S. & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(1), 11-24.
- Elksnin, L.K. ve Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic, 33*(3), 131-141.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). The relationship among social skills, social support, and academic competence of elementary and middle school students. *Exceptionality, 9*, 19-32.
- Elliott, S., Witt, J., Galvin, G., & Peterson, R. (1984). Acceptability of positive and reductive behavioral interventions: Factors that influence teachers' decision. *Journal of School Psychology, 22*, 353-360.
- Emerson, R. K., & Emerson, C. (1987). Barriers to the effective implementation of habilitative behavioural programmes in an institutional settings. *Mental Retardation, 25*, 101-108.
- Ereş, F., & Üstün, A. (2008). *In-Service Training of Teachers as a Part of Lifelong Learning in Turkey*. Further Education in the Balkan Countries Sempozyumunda sunuldu, Malatya.

- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim*, 140, 39-43.
- Farmer-Dougan, V., Viechbauer, W., & French, T. (1999). Peer-prompted social skills: The role of teacher consultation in student success. *Educational Psychology*, 19(2), 207-219.
- Ferguson, E., & Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by Canter's Assertive Discipline Programme, on children's on-task behaviour. *Educational Studies*, 18(1), 83-93.
- Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence, after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174.
- Gelbal, S. (2009). Ölçme ve değerlendirme. Web: <http://yunus.hacettepe.edu.tr> adresinden 15 Ağustos 2006'da alınmıştır.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Goldstein, H., English, K. M., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(1), 33-49.
- Gramling, L. T. (1994). Teaching a model of social skills training to child care workers at a group home for adolescents, for improvement of treatment planning. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D. & Delquardi, J. (1997). *Ecobehavioral Assessment Systems Software (EBASS), Practitioner's Manual. Version 3.0*. Juniper Gardens Children's Project. University of Kansas.

- Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing for social competency. *Journal of Psycho-educational Assessment, 1*, 229-307.
- _____ (1989). Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review, 18*, 37-50.
- _____ (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*(3), 233-250.
- _____ (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders, 24*, 19-25.
- _____ (2001). Social skills instruction for exceptional children. *Theory into Practice, 22*(2), 129-133.
- Gresham, F. M., Dolstra, L., Lambros, K. M., McLaughlin, V., & Lane, K. L. (2000). *Teacher expected model behavior profiles: Changes over time*. Paper presented at the Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders conference, Scottsdale, AZ.
- Gresham, F. M., ve Elliott, S. N. (1987). Social skill deficits of learning-disabled students: Issues of definition, classification, and assessment. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International. 3*(2), 131-148.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. & Evans, S. E. (1987). *Social Skills Training Techniques. School-Based Affective and Social Interventions*. Ed: Susan G. Former. *Special Services in School, 3* (4), 43-44.
- Gresham, F. M., Lane, L. K., & Lambros, K. (2000). Comorbidity of conduct and attention deficit hyperactivity problems: Issues of identification and intervention with "fledgling psychopaths." *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 83-93.
- Gresham, F.M., Sugai, G., & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331-344.

- Grubbs, P. R., & Niemeier, J. A. (1999). Promoting reciprocal social interactions in inclusive classrooms for young children. *Infants and Young Children, 11*(3), 9–18.
- Guralnick, M., & Groom, J.M. (1987). The peer relations of mildly delayed and non-handicapped preschool children in mainstreamed play groups. *Child Development, 58*, 1558-1572.
- Guralnick, M., & Weinhouse, E. (1984). Peer-related social skills interactions of developmentally delayed young children: Development and characteristics. *Developmental Psychology, 20*(5), 815-827.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Haak, J. (1993). Establishing social skills for exceptional needs students and their non-handicapped peers in the elementary classroom utilizing a social skills training program. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Hamre-Nietupski, S., Hendrickson, J., Nietupski, J., & Sasso, G. (1993). Perceptions of teachers of students with moderate, severe or profound disabilities on facilitating friendships with non-disabled peers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 28*, 111-127.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., & Marciel, K. K. (2005). A Teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(6), 681-693.
- Harrop, A., & Swinson, J. (2000). Natural rates of approval and disapproval in british infant, junior and secondary classrooms. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 473-483.
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php.name> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.

- Heifetz, L. J., Baker, B. L., & Pease, L. A. (1981). *Behavioral Vignettes Test*. Cambridge, MA: Educational Projects.
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among students in three educational settings. *Journal of Intellectual and Development Disability, 25*, 1-12.
- Heiman, T. & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education, 32* (3), 154-163.
- Heller, M. C., & White, M. A. (1975). Rates of teacher verbal approval and disapproval to higher and lower ability classes. *Journal of Educational Psychology, 67* (6), 796-800.
- Hersh, R. H., & Walker, H. M. (1983). Great expectations: Making school effective for all students. *Policy Studies Review, 2*(1).
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri için Araştırma Teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Yayınları.
- Huang, W., & Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification, 21*(1), 33-44.
- Hundert, J., & Houghton, A. (1992). Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize. *Exceptional Children, 58*, 311-320.
- Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education, 31* (1), 3-29.
- Hunt, P., Staub, D., Alweel, M, & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19*, 290-301.
- Idol, L. (1996). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77-94.

- Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2004). Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. *The Professional Educator, 27*(2), 17-28.
- Johnson, A. B. (2001). Attitudes towards mainstreaming: Implications for inservice training and teaching the handicapped. *Education, 107*(3), 229-233.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun Değeri. Türkiye’de Değerler ve Doğurganlık*. Gözlem Matbaacılık Koli. Şti: İstanbul.
- _____ (2007). *Kültürel Psikoloji. Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. (3. Baskı). Evrim Yayınları:İstanbul.
- Kanlı,U., & Yağbasan R., (2002). 2000 yılında Ankara’da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursunun etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi. 153*, 37-47
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (7.baskı). 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd: Ankara.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 4*(2), 55-76.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 226 - 237.
- Kavale, K.A., & Mostert, M.P. (2004). Social skill interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 31-43.
- Kaya, A., Çepni, S. & Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenlerinin laboratuarlara yönelik hizmet içi ihtiyaçları için bir program geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 41-56.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology, 22*, 391-411.

- Kerr, M. M., & Zigmond, N. (1986). What do high school teachers want ? A study of expectations and standards. *Education and Treatment of Children, 9*, 239-249.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek-Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in Children with Learning Disabilities: The relationship between global self-concept, academic “discounting”, nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly, 17*, 140-153.
- Lane, K. K. (1999). Young students at risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(4), 211-223.
- _____ (2003). Identifying young students at risk for antisocial behavior: The utility of teachers as tests”. *Behavioral Disorders, 28* (4), 360-369.
- Lane, L. K., Givner, C. C, & Pierson, R. M. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education, 38*(2), 104-110.
- Lane, K., Mahdavi, J, & Borthwick-Duffy, S. (2003). Teacher perceptions of the prereferral intervention process: A call for assistance with school-based interventions. *Preventing School Failure, 47*,148-155.
- Lane, L. K., & Menzies, H. M. (2005). Teacher-identified students with and without academic and behavioral concerns: Characteristics and responsiveness. *Behavioral Disorders, 31*(1), 65-83.
- Lane, K.K., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure, 49*(2), 18-26.
- Lane, L. K., Pierson, R. M. , & Givner C. C. (2003). Teacher expectations of students behavior: Which skills do elementary and secondary

- teachers deem necessary for success in the classroom? *Education and Treatment of Children*, 26 (4).
- Lane, L. K., Pierson, R. M., & Givner C. C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: skills essential for success. *The Journal of Special Education*, 38(3), 174-186.
- Lane, K. L., O'Shaughnessy, T., Lambros, K. M., Gresham, F. M., & Beebe-Frankenberger, M. E. (2001). The efficacy of phonological awareness training with first-grade students who have behavior problems and reading difficulties. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 219-231.
- Lane, L. K., Stanton-Chapman, T., Roorbach J.K., & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (2), 86-97.
- Lane, L. K., & Wehby, J. (2002). Addressing antisocial behavior in the schools: A call for action. *Academic Exchange Quarterly*, 6, 4-9.
- Lane, K. L., Wehby, J. H. & Barton-Arwood, S. (2005). Students with and at-risk for emotional and behavioral disorders: Meeting their social and academic needs. *Preventing School Failure*, 49, 6-9.
- Lane, L. K., Wehby, J.W., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Council for Exceptional Children*, 72(2), 153-167
- Langland, S., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (1998). Teaching respect in the classroom: An instructional approach. *Journal of Behavioral Education*, 8, 245-262.
- Leffert, J., & Siperstein, G. N. (2003). *Social skills instruction for students with learning disabilities*. Web: http://www.teachingld.org/pdf/alert9_03.pdf adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Lerman, D. C., Tetreault, A., Hovanetz, A., Strobel, M., & Garro, J. (2008). Further evaluation of a brief, intensive teacher-training model. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 243–248.

- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review, 27*(3), 446-460.
- Liaupsin, C. J., & Gresham, F. M. (2007). A treatment integrity analysis of function-based intervention. *Education and Treatment of Children*. <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-72179736/treatment-integrity-analysis-function.html> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Luftig, R. L. (1988). Estimated ease of making friends, perceived social competency, and loneliness among mentally retarded and nonretarded students. *Education, 109*, 200-211.
- Maag, J. W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and suggestions. *Exceptionality, 13*(3), 155-172.
- Maag, J.W., & Webber, J. (1995). Promoting children's social development in general education classrooms. *Preventing School Failure, 39* (3), 13-20.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care, 177*(2), 107-120.
- Malone, D.M., Straka, E., & Logan, K.R. (2000). Professional development in early intervention: Creating effective in-service training opportunities. *Infants and Young Children, 12*(4), 53-62.
- Marchant, C., & Siperstein, G. N. (1997). Meeting the social needs of students with ADHD by addressing the professional development needs of their teachers. *Teacher Education and Special Education, 20*(2), 92-102.
- Mathur, S. R., Kavale, K. A., Quinn, M. M., Forness, S. R., & Rutherford, R. B. (1998). Social skill interventions with students with emotional and behavioral problems: A quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders, 23*, 193-201.

- McConaughy, S., Mattison, R. E., & Peterson, R. L. (1994). Behavioral/emotional problems of children with serious emotional disturbances and learning disabilities. *School Psychology Review*, 23, 81-98.
- McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 451-458.
- McNamara, B.L., Toran, T., & Ahearn, W.H. (2009). The keys to effective teacher training: From research to practice. Session presented at the Autism Society of America Conference. Web: <http://asa.confex.com/asa/2009/webprogram/CE.html> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- McWilliam, R. A. (1991). Targeting teaching at children's use of time. Perspective on preschooler's engagement. *Teaching Exceptional Children*, 23(4), 42-43.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1986) Observing pupils and teachers in classrooms (OPTIC): A behavioural observation schedule for use in schools, *Educational Psychology*, 6, 57-70.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Planı. Web: <http://hedb.meb.gov.tr/plan.html> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Genel İstatistik Raporu. Web: (http://orgm.meb.gov.tr/istatistikler/2007-2008_genel_sonuc.pdf) adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Miller, M.J., Lane, K.L., & Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with high incidence disabilities: A school based intervention to address acquisition deficits. *Preventing School Failure*, 49 (2), 27-39.

- Miller, K. J., Wienke, W.D., & Savage, L. B. (2000). Elementary and middle/secondary educator's pre and post training perceptions of ability to instruct students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly, 19*(3), 3-14
- Mitchem, K., & Benjo, J. (2000). A classwide peer-assisted self management program all teachers can use: Adaptations and implications for rural educators. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Moyes, A. R. (2001). *Incorporating social goals in the classroom. A guide for teacher and parents of children with high-functioning autism and asperger syndrome* (Susan J. Moreno. Ed.). United States: Thomson-Shore, Inc.
- Myles, B.S., & Simpson, R.J. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education, 22*(4), 479-491.
- Noell, G.H., Duhon, G.J., Gatti, S.L., and Connell, J.E. (2002). Consultation, follow-up and implementation of behavior management interventions in general education. *School Psychology Review, 31*(2), 217.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here? *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20-27.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for field. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*(2), 48-61.
- Onur, B. (1976). *Ortaöğretimde Ahlâk Eğitimi, Ahlâk Eğitimi Açısından Lise Son Sınıflarda Öğrenci-Eğitimci İlişkilerini Belirleyen Koşulların Araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- O'Shaughnessy, T., Lane, K. K., Gresham, F. M., & Bebe-Frankkenberger, M. (2002). Children placed at risk for learning and behavioral difficulties: Implementing a school-wide system of early

identification and prevention. *Remedial and Special Education*, 24, 27-35.

- Öğretmen Akademisi Vakfı. *Öğretmenin Sınırı Yok Projesi*. Web: <http://www.ogretmeninsiniriyok.com> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların sosyal etkileşimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, B. (2004a). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 89-100.
- _____ (2004b). *Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi: Katılma Durumları, Beklentileri ve Engelleri*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesince Düzenlenen XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Paape, J. R. (2000). Social skill expectations: Do general education and special education teachers differ? A Research Paper. Web: <http://www.uwstout.edu/lib/thesis/2000/2000paapej.pdf> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Parsons M.B, & Reid D.H. (1999). Training basic teaching skills to paraeducators of students with severe disabilities: A one-day program. *Teaching Exceptional Children*, 31, 48-54
- Pavri, S. (2004). General and special education teachers' preparation needs in providing social support: A needs assessment. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 433-443.
- Pavri, S., & Luftig, R. L. (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., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children, 67*(3), 391-411.
- Peterson, C. A., & McConnell, S.R. (1993). Factors affecting the impact of social interaction skills interventions in early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(1), 38-56.
- Peterson, L. D., Young, K. R., West, R. P., & Peterson, M. H. (1999). Effects of student self-management on generalization of student performance to regular classrooms. *Education and Treatment of Children, 22*(3), 357-372.
- Poyraz Tüy, S. T. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pullen, E. J. (1992). Improve teachers knowledge of how to use curriculum related video through Staff development in an elementary school. *The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.*
- Robertson, T.S., & Valentine, J. W. (1998). What is the impact of inclusion on students and staff in the middle school setting? Web:<http://www.ncmsa.net/ressum14.htm> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Rotheram-Borus, M. J., Bickford, B., & Milburn, N. G. (2001). Implementing a classroom-based social skills training program in middle childhood. *Journal Of Educational And Psychological Consultation, 12*(2), 91-111.
- Rutherford, L. E., DuPaul, G. J., & Jitendra, A. K. (2008). Examining the relationship between treatment outcomes for academic achievement and social skills in school-age children with ADHD. *Psychology in the Schools, 42*(2), 145-157.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford Jr., R. B., & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skills interventions for

- students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 54-64.
- Safran, S. P., & Safran, J. S. (1985). Classroom context and teachers' perceptions of problem behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 77, 20-28.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470.
- Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M. M., & Peck, C. A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 125-137.
- Sargent, L.R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington, DC: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.
- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schattman, R., & Benay, J. (1992). Inclusive schools: How are they different? *School Administrator*, 49(2), 8-12.
- Schepis, M.M., Ownbey J.B., Parsons, M.B., & Reid, D.H. (2000). Training support staff for teaching young children with disabilities in an inclusive preschool setting. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2 (3), 170-178.
- Schwartz, I., S., & Olswang, L. B. (1996). Evaluating child behavior change in natural settings: Exploring alternative strategies for data collection. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(1), 467-485.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.

- Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2),151-174.
- Sexton, D., Snyder, P., Wolfe, B.L., Lobman, M., Stricklin, S. & Akers, P. (1996). Early intervention inservice training strategies: Perceptions and suggestions from the field. *Exceptional Children*, 62(6).
- Shafer, M.S., Egel, A.L., & Neef, N. A. (1984). Training mildly handicapped peers to facilitate changes in the social interaction skills of autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 461-476.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29–44.
- Smith, M.K., & Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but...: Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 161-180.
- Stainback, W., Stainback, S., Courtnage, L., & Jaben, T. (1985). Facilitating mainstreaming by modifying the mainstream. *Exceptional Children*, 52(2), 144-152.
- Stone, W. L., & La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A re-examination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37
- Stronkhorst, R., & Akker, J. (2006). Effects of in-service education on improving science teaching in Swaziland. *International Journal of Science Education*, 15(5), 1771–1794.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- _____ (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.

- Sucuoğlu, B., & ifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2007). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi. *TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi*, No: 106K/ 127-105
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., & Güner, N. (2008). *Effects of Instructional Variables of the Classrooms on the Behaviors of Children with Special Needs*. II. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi'nde sunuldu, Marmaris.
- Sümer-Hatipoğlu, Z. (1999). *The effects of social skills training on social skills and sociometric status of primary school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Swinson, J., & Harrop, A. (2001). The differential effects of teacher approval and disapproval in junior and infant classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 17(2), 157-167.
- Taylor, A., Asher, S., & Williams, G. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 1321-1334.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları: Ankara.
- Tekin, E. (1999). *Zihin engelli çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucula öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Tekin, S., & Ayas, A. (2008). Kimya öğretmenleri için geliştirilen bir hizmet içi eğitim kursunun değerlendirilmesi: Trabzon örneği. *Milli Eğitim*, 178, 65-79.
- Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2001). Özel eğitimde yanılsız öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekin, S. & Yaman, S. (2008). Hizmet-içi eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Öğretmen formunun geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 15-26.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, J.D., Presland, I.E., Grant, M.D., & Glynn, T. (1978) Natural rates of teacher approval and disapproval in grade 7 classrooms, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 91- 94.
- Tommy, M., Fiona, K., & Aline-Wendy, D. (2007). Developing social interaction and understanding in individuals with autism spectrum disorder: A group work intervention. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(4), 279-290.
- Utley, C. A., Douglas, K., Stout, R., Kim, J., Para-Young, A., & Lee, Y. (2007). *Implementing and Measuring Positive Behavior Support in Urban Schools on School-wide, Classwide, and Individual Levels*. Juniper Gardens Children's Project, University of Kansas.
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. 13. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Ankara: Kök Yayıncılık, 121-135.
- Uzamaz, F., & Güçray, S. (2004). Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 29-36.
- Uzbaş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünsal, P. (2007). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Artırmak İçin Uygulanan İki Farklı Müdahale Yaklaşımının Etkililiklerinin*

Karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Vaughn, S., Elbaum, B.E., & Schumn, J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (6), 598-608.
- Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K., & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82, 101-106
- Walker, H., & Lamon, W. (1987). Social behavior standards and expectations of Australian and U.S. teacher groups. *Journal of Special Education*, 21, (3), 56-82.
- Walker, H. M., Irvin, L. K., Noell, J., & Singer, G. H. S. (1992). A construct score approach to the assessment of social competence: Rationale, technological considerations, and anticipated outcomes. *Behavior Modification*, 16, 448–474.
- Walker, H., & Rankin, R. (1983). Assessing the behavioral expectations and demands of less restrictive settings. *School Psychology Review*, 12, 274-284.
- Williams, G. J. & Reisberg, L. (2003). Successful inclusion: Teaching social skills through curriculum integration. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 205-210.
- Walker, H. M., Schwarz, I.E., Nippold, M. A., Irvin, L. K., & Noel, J. W. (1994). Social Skills in school-age children and youth: Issues and best practices in assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, 14(3), 70-82.
- Wallin, J. M., & Harbor, O. (2001). *Behavior Observation Form*. Web: <http://www.polyxo.com/documents> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Webb, B. J., Miller, S. P., Pierce, T. B., Strawser, S., & Jones, W. P. (2004). Effects of social skill instruction for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 53-62.

- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 283-302.
- Weiner, R. (1985). *Impact on the schools*. Web: <http://www.weac.org/Resource/June96/speeced.htm> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Wentzel, K.R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence, 13*(1), 4-20.
- Whinnery, K. W., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1991). General, special and remedial teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education, 12*(4), 6-17.
- White, M. A. (1975) Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom, *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*, 367 - 372.
- Whitt, J. C., Martens, B. K., & Elliott, S. N. (1984). Factors affecting teachers' judgements of the acceptability of behavioral interventions: Time involvement, behavior problem severity, and type of intervention. *Behavior Therapy, 15*, 204-209.
- Williams, G. J., & Reisberg, L. (2003). Successful inclusion. *Intervention in School and Clinic, 38*(4), 205-210.
- Wolery, M., Huffman, K., Holcombe, A., Martin, K. G., Brookfield, J., Schroder, C., & Venn, M. L. (1994). Preschool mainstreaming: Perceptions of barriers and benefits by faculty in general early childhood education. *Teacher Education and Special Education, 17*(1), 1-9.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2),61-78.

- Yığılmış sütun grafiği. Web: <http://office.microsoft.com/tr-tr/help/HA102186631055.aspx> adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58(3), 244-257.
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtal, F., & Yontal, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.

EKLER

EK 1: Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi- Sosyal Beceri Ölçeği Önem Boyutu

EK 2: Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi

EK 3: Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi Planı

EK 4: Öğretmen Davranışları Gözlem Formu

EK 5: Öğretmen İzin Formu

EK 6: Sosyal Beceri Öğretim Programını Değerlendirme Formu

EK 7: Sosyal Beceri Öğretim Programı (Özet)

EK 8: Öğretmen Eğitimine Katılım Belgesi

EK 9:Uygulama Güvenirliği Formu 2.oturum

EK 10: Uygulama Güvenirliği Formu 3.oturum

EK 1.**SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ****ÖĞRETMEN FORMU: İLKÖĞRETİM DÜZEYİ (ANA SINIFI- 6. SINIFLAR)****Frank M. Gresham ve Stephen N. Elliot****Yönerge:**

Bu anket, sosyal becerilerin sınıfınızda başarılı olmak için ne kadar önemli olduğunu ölçmek için hazırlanmıştır. Ölçeği **hem kaynaştırma öğrencisi** (eğer yoksa sınıf başarısının en alt düzeyindeki öğrenci) **hem de onunla aynı cinsiyetteki ortalama bir öğrenci** için doldurunuz. Öncelikle öğrencileriniz ve sizinle ilgili bilgileri yazınız.

Kaynaştırma Öğrencisi Bilgisi:

Sınıfı:.....

Cinsiyeti: Kız Erkek

Yaşı:.....

 Kaynaştırma Öğrencisi Risk Grubunda Tanılanmamış Öğrenci**Ortalama Öğrenci Bilgisi:**

Sınıfı:.....

Cinsiyeti: Kız Erkek

Yaşı:.....

Öğretmen Bilgisi:

Anketi Yanıtlama

Tarihi :

Cinsiyeti Kız ErkekÇalıştığı Sınıf 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf 5. Sınıf

Mezun Olduğu Bölüm

Hizmet Yılı

Sınıfınızda Kaç Yıldır Özel

Gereksinimli Öğrenci var?

Daha Önce Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Bir Eğitim Aldınız mı?:

2. sayfadaki 1'den 30'a kadar olan maddeleri davranışların her birinin, sınıfınızdaki başarı için ne kadar önemli olduğunu belirlemek için derecelendiriniz. Bir davranış sınıfınızdaki başarı için;

Önemli değilse, 0'ı

Önemli ise, 1'i

Eğer çok önemli ise, 2'yi daire içine alınız.

Aşağıda size iki örnek verilmiştir:

	Ne kadar önemli?		
	Önemli değil	Önemli	Çok Önemli
Akranlarına iltifat eder.	0	1	2
Kolayca arkadaş edinir.	0	1	2

Bu öğretmenin düşüncesine göre bu öğrencinin okul başarısı için akranlarına iltifat etmek önemliyken, kolayca arkadaş edinmek öğrencinin okul başarısı için çok önemlidir.

Sosyal Beceriler	Özel Gereksinimli Öğrenci İçin Ne Kadar Önemli?			Ortalama Öğrenci İçin Ne Kadar Önemli?		
	Önemli değil	Önemli	Çok Önemli	Önemli değil	Önemli	Çok Önemli
1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2	0	1	2
2. Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	0	1	2	0	1	2
3. Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	0	1	2	0	1	2
4. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	0	1	2	0	1	2
5. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	0	1	2	0	1	2
6. Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	0	1	2	0	1	2
7. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	0	1	2	0	1	2
8. Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	0	1	2	0	1	2
9. Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	0	1	2	0	1	2
10. Kolayca arkadaş edinir.	0	1	2	0	1	2
12. Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2	0	1	2
13. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	0	1	2	0	1	2
14. Yaşlılarıyla konuşma başlatır.	0	1	2	0	1	2
15. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	0	1	2	0	1	2
16. Okul ödevlerini doğru yapar.	0	1	2	0	1	2
17. Kendisine haksız şekilde davrandığını düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	0	1	2	0	1	2
18. Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini Kabul eder.	0	1	2	0	1	2
19. Akranlarına iltifat eder.	0	1	2	0	1	2
20. Yönergelerinize uyar.	0	1	2	0	1	2
21. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır	0	1	2	0	1	2
22. Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	0	1	2	0	1	2
23. Devam eden bir etkinliğine ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	0	1	2	0	1	2
24. Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman, uygun tepki verir.	0	1	2	0	1	2
25. Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.	0	1	2	0	1	2
26. Çalışma sırasını hatırlamaksızın temiz ve düzenli tutar.	0	1	2	0	1	2
27. Dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder.	0	1	2	0	1	2
28. Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	0	1	2	0	1	2
29. Yabancılarla /farklı kişilerle iyi geçinir.	0	1	2	0	1	2

EK 2.

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ BİLGİ TESTİ
BÖLÜM I

YÖNERGE

Değerli Öğretmenler,

Bu test, sınıf içi uygulamalarda karşılaştığınız güçlükleri ve öğrencilere doğru davranışları kazandırmada kullandığınız yöntemleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Testteki her soru, sınıf ve okul ortamındaki gerçek durumlara dayalı olarak hazırlanmıştır. Testi doldurmadan önce **her soruya ilişkin kısa durumu** dikkatle okuyunuz, sonra aşağıdaki seçenekler arasından size en doğru gelen **tek bir seçeneği** daire içine alınız. Teşekkür ederiz.

SORULAR

1. *“Meslektaşınız Nehir Hanım, öğrencilerinden işbirliği yaparak bir ödev hazırlamalarını istedi. Bazı öğrenciler, görev paylaşımı yapmak yerine ödevi ayrı ayrı yapmaya devam ettiler. Nehir Hanım, ödevlerin bir kısmının sunumunu dinledi ve ödev için bazılarının birbirlerinin neler yaptıklarından haberdar olmadıklarını fark etti. Tüm sunumlar bittikten sonra sınıfa; “Şimdi size bir çizgi film izlettireceğim. Bakın filmde Şirinler, hep birlikte işbirliği yaparak ne kadar güzel bir doğum günü pastası hazırlıyorlar.” dedi.*

Meslektaşınızın sınıfta bir çizgi film izlettirmesinin amacı ne olabilir?

A) İşbirliği yapan öğrencilerin hoşlarına gidecek bir etkinlik düzenlemek.

B) Ödevlerini yapan öğrencilere, ödevlerini yaptıkları için ödüllendirmek.

C) Konuya uygun bir etkinlikte dersi bitirmek.

D) Öğrencilere, işbirliğinin nasıl yapılacağını göstermek.

2. **Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde sıralananların tümü sosyal beceridir?**

A) Selamlaşma, alış veriş yapma, tiyatroya gitme

B) Paylaşma, adını söyleme, kişisel temizliğini yapma

C) Sıra olma, parmak kaldırma, yardım isteme.

D) Salıncağa binme, evcilik oynama, sarılma.

3. “Sosyal beceriler problem davranışları azaltan, akademik başarıyı etkileyen, çevreden onay almayı sağlayan, yalnızca okul dışında sergilenen becerilerin tümüdür.” **Bu tanımda altı çizilmiş olan ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- A) Problem davranışları azaltan
- B) Akademik başarıyı etkileyen
- C) Çevreden onay almayı sağlayan
- D) Yalnızca okul dışında sergilenen

4. *Bir gün meslektaşınız Kerem Bey size, Selim’in teneffüslerde sık sık tek başına kaldığını, hiç arkadaşı olmadığını söyledi. Ayrıca, “Sınıfta ve teneffüste gözlemlerim, arkadaşlarıyla konuşmaktan çekiniyor, utangaç, içine kapanık, arkadaşları konuşsa hemen yanlarından ayrılıyor.” dedi.*

Selim’in yalnız bir çocuk olmasının ve yalnız kalmasının nedeni ne olabilir?

- A) Selim çok yaramaz bir çocuktur, akranları ondan çekiniyorlardır.
- B) Selim arkadaşlarıyla nasıl iletişim kuracağını bilmiyordur.
- C) Selimin üstü başı çok kirlidir, akranları onunla oynamak istemiyorlardır.
- D) Selim yalnız kalmaktan hoşlanan bir çocuktur.

5. *İlköğretim dönemindeki sosyal beceriler; okulda, boş bir sınıfta, rehber öğretmen tarafından, her çocuğa ayrı ayrı öğretilirse daha çabuk kazanılır.”* Bu cümlede, sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kabul edilmiş yanlış bir ifade yer almaktadır. **Bu ifadenin doğrusu aşağıdaki seçeneklerden hangisinde yer almaktadır?**

Sosyal beceriler,

- A) Çocuğun anne-babası tarafından ev ortamında öğretilmelidir.
- B) Sınıf öğretmeni tarafından, tüm sınıfa öğretilmelidir.
- C) Rehber öğretmen tarafından rehberlik odasında grup olarak öğretilmelidir.
- D) Rehber öğretmen tarafından rehberlik odasında bireysel olarak öğretilmelidir.

6. *Birinci sınıf öğretmeni Nuray Hanım ders anlatırken, öğrencisi Uğur’un sürekli olarak arkadaşıyla konuştuğunu, sık sık çantasını karıştırdığını, pencereden dışarıya baktığını ya da kalemiyle oynadığını gözlemlemektedir. Uğur’un bu davranışlardan vazgeçmesini ve dersle ilgilenmesini amaçlayan Nuray Hanım’ın, ne yapması daha uygun olacaktır?*

A) Uğur'u en ön sıralardan birisine oturttarak, davranışlarına daha sık müdahale etmelidir.

B) Derse ilgisi olan bir öğrenciyi sıra arkadaşı yapmalı ve o öğrenciden Uğur'u derse katmasını istemelidir.

C) Uğur'un hoşuna giden etkinlikleri belirleyip bu etkinliklerle ilgilenmesini sağlamalı, diğer öğrencileri rahatsız etmesini önlemelidir.

D) Uğur'un dersle ilgilenmesini / derse katılmasını kolaylaştıracak davranışları belirleyip öğretmek için bir planlama yapmalıdır.

7. İki gün önce öğrencilerinize kantinden alışveriş yaparken sıra olmaları gerektiğini sınıfta öğretmişsiniz. Bu gün teneffüste iki öğrenciniz gelerek arkadaşları Ali'nin, kantinde simit alırken sırasını beklemediğini, kendilerini iterek simit aldığını söylediler. Bunun üzerine öğrencilerinizi alarak kantine gittiniz. Ali ve arkadaşlarına "kantinden simidi nasıl almanız gerekiyordu?" diye sorup, sıraya giren öğrencileri gösterdiniz. **Yaptığınız bu davranışı nasıl tanımlarsınız?**

A) Sıraya girmediği için Ali'yi uyarmak istediniz.

B) Daha önce öğrettiğiniz beceriyi tekrar prova ettirdiniz.

C) Ali'nin empati kurmasını sağladınız.

D) Okul disiplin sisteminin kurulmasına yardımcı oldunuz.

8. Ayşe ders esnasında sıra arkadaşı Nurgül'ün defterini veya kitabını izinsiz almakta, Nurgül eşyalarını istediğinde de kendi çantasına koymakta ve geriye vermemektedir. Öğretmeni Ayşe'ye birçok kez, arkadaşının kitabını izin isteyerek alması ve istediği zaman da geriye vermesi gerektiğini açıklamıştır. Ancak Ayşe hem Nurgül'ün hem de diğer arkadaşlarının eşyalarını izinsiz almaya devam etmektedir.

Meslektaşınız, Ayşe'nin bu davranışlarını önlemek için ne yapmalıdır?

A) Ayşe'nin bu davranışı için uygun bir ceza yöntemi kullanılmalıdır.

B) Rehber öğretmene Ayşe'nin durumunu anlatmalı, ailesiyle görüşmesini istemelidir.

C) Nurgül'ün yerini değiştirmeli, Ayşe'nin yanına eşyalarına daha fazla sahip çıkan bir öğrenciyi oturtmalıdır.

D) Başkalarının eşyalarını alırken nasıl izin alacağını Ayşe'ye öğretmelidir.

9. “Çalışmanız bitmeden sınıfta gezinmeyin! diye öğrencilerime o kadar çok söyledim ki halen anlamamış olmaları, ödevleri / görevleri bitmeden sınıfta gezinmeleri beni çok sinirlendiriyor” **diyen bir öğretmen arkadaşınız sizce neyi yanlış yapıyor olabilir?**

- A) Çalışma için gereğinden fazla süre vermiştir.
- B) Bir görev verildiği zaman nasıl davranmaları gerektiğini sınıfa göstermemiştir.
- C) Öğrencilere çok fazla sinirlenmiş, artık sözlerini etkisiz hale getirmiştir.
- D) Çalışan öğrencileri yok saymış tüm öğrencilere görevlerini yapmadıkları için kızmıştır.

10. “Özür dileme becerisini sınıfta öğrettiğim bir gün, bir başka derste Mustafa’nın arkadaşına “ çok özür dilerim, istemeden oldu!” dediğini duydum... Hemen Mustafa’nın yanına gittim ve başını okşadım ve yüksek sesle “Aferin Mustafa, çok güzel özür diledin, seninle gurur duydum, dedim.” **Açıklamasını yapan bu öğretmenin davranışını aşağıdakilerden hangisini tanımlar?**

- A) Ödüllendirme
- B) Sınıfa örnek gösterme
- C) Gururunu okşama
- D) Empati geliştirme

11. Selma Hanım, öğrencilere bir problem çözme ya da bir metnin özetini yazma gibi görevler verdiğinde Oya, hemen Öğretmenim, yapamıyorum!” veya “Anlamadım, ne yapacağız?” diye bağırılmaktadır. **Diğer öğrencilerin de rahatsız olduğu bu durumda Selma Hanım Oya’ya nasıl bir tepki vermelidir?**

- A) Yanındaki arkadaşına Oya’ya ne yapacağını söylemesini istemelidir.
- B) Bir görev verildiği zaman öğrencilerin hemen soru sormalarını yasaklamalıdır.
- C) İhtiyacı olduğu zaman nasıl yardım isteyeceğini öğretmelidir.
- D) Sınıfa ne yapacaklarını açıklarken Oya’nın yanında durmalıdır.

12. Zeynep Hanım, rehber öğretmene "Bugün derste, sınıfımda ben konuşurken bazı öğrenciler dinliyor bazıları ise kendi aralarında sürekli olarak konuşuyorlardı. Birkaç kez "Dinleyin" dememe karşın bu durum değişmedi. Daha önce öğrettiğim dinleme becerisinin üzerinden bir kez daha geçmeye karar verdim. Osman'a "Birisi bir şey söylerken nasıl dinliyorduk?" sorusunu sordum. Osman "konuşanın gözlerine bakarız ve" dedi ve gerisini getiremedi. Ben de yerine oturmasını ve beni daha dikkatli dinlemesini söyledim. Sizce doğru mu davrandım?" diye sordu. **Sizce rehber öğretmenin hangi cevabı vermesi daha uygun olur?**

- A) Doğru davranmışsınız. "Beni dinle!" dedikten sonra Osman'ı yerine oturtmanız, dinleme davranışını daha iyi öğrenmesini sağlayacaktır
- B) Doğru davranmışsınız. Sonrasında başka bir öğrenciye daha aynı soruyu sorabilirsiniz.
- C) Osman'a "Konuşanın gözüne bakarız sonra ne yaparız?" sorusunu sorsaydınız daha iyi olurdu.
- D) "Yerine otur" demeden önce, "evet, doğru." diyerek, davranışı kendiniz yaparak gösterseydiniz iyi olurdu.

13. "Gözlük takması Selin'i çok üzüyor çünkü arkadaşları sürekli olarak onunla alay ediyor. Selin'e kendisiyle alay edildiği zaman onlara aldırmmamasını ve o sırada başka şeyler düşünmesini söyledim. Fakat dün bu nedenle yine ağlamıştı. Ben de dün kendisine küçük bir kart verdim. Karta "Alay ettiklerinde aldırma ve başka şeyler düşün" Diye yazdım. Bunu yaptığı her zaman karta bir tane de gülen yüz çizmesini söyledim." **diyen İpek Hanım'ın amaçladığı davranış/davranışlar nelerdir?**

- I- Arkadaşlarının Selin'le ne kadar alay ettiklerini ortaya çıkarmak istemiştir.
- II- Selin'in uygun davranışı sergilediği her durumda kendi kendini ödüllendirmesini istemiştir.
- III- Selin'in alay edilmeye başa çıkıp çıkamayacağını anlamayı amaçlamıştır.
- IV- Selin'e alay edildiğinde yapması gerekene ipucu vermeyi amaçlamıştır.

- A) II
B) III
C) II-IV
D) I-III

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ BİLGİ TESTİ

BÖLÜM II

YÖNERGE

Değerli Öğretmenler,

Bu bölüm 5 sorudan oluşmaktadır. Bu bölümdeki soruları yanıtlamadan her soruya ilişkin kısa durumu dikkatle okuyunuz. Sonra yanıtınızı iki seçenek arasından tek bir seçeneği işaretleyerek belirtiniz ve nedenini de iki cümle ile açıklayınız. Teşekkür ederiz.

1) Meslektaşınız Murat Bey ve Aslı Hanım, teneffüste öğretmenler odasında müfredattaki bir konuyu konuşuyorlardı. Murat Bey'in öğrencisi Mert yanlarına geldi ve konuşmalarının bitmelerini beklemeden "Öğretmenim, paramı kaybettim" diyerek ağlamaya başladı. Meslektaşınız, "Mert, bak öğretmeninle bir konuyu konuşuyoruz, konuşmamızın bitmesini beklemeli, sonra konuşmalısın." dedi. Konuşmaları bitince de Mert'e tekrar döndü ve "Şimdi tekrar içeriye gel ve dediğimi uygula." diyerek öğrencisini gönderdi.

Murat Bey, öğrencisinin konuşmak için sırasını beklemesini istemektedir. Sizce, Mert'i dinlemeyip ne yapması gerektiğini söylemesi ve beceriyi yerine getirmesini istemesi, Mert'in sırasını bekleyerek konuşmasını sağlar mı? *(Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).*

Evet sağlar, çünkü.....

.....

Hayır, sağlamaz, çünkü

.....

2) Öğretmen ders esnasında, kendisine yardım eden bir arkadaşına teşekkür etmeyen öğrencisini hemen fark etti ve "Teşekkür etmedin, bu durumda ne yapmamız gerekiyor?" dedi ve öğrencinin arkadaşına teşekkür etmesini sağladı.

Öğrenci teşekkür etmediği zaman teşekkür etmesi gerektiğinin hatırlatılarak becerinin tekrar ettirilmesi, bu becerinin öğrenilmesini kolaylaştırır mı? Neden? *(Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).*

Evet sağlar, çünkü.....

.....

Hayır, sağlamaz, çünkü

.....

3) “Sınıf kurallarımızı öğrencilerle birlikte belirledik. Kurallarımızı kartona yazıp sınıfa astım ve hep birlikte dersi dinleyen, arkadaşlarını rahatsız etmekten kaçınan, yönergelere uyan öğrencilerimi o haftanın sonunda “haftanın öğrencisi” seçmeye karar verdik.”

Meslektaşınızın benimsediği ödüllendirme şekli, öğrencilerin kurallara uymasını sağlayabilir mi? Neden? *(Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).*

Evet sağlar, çünkü.....

.....

Hayır, sağlamaz, çünkü

.....

4) “Öğrencilerime hata yaptığımız zaman özür dilemenin çok önemli olduğunu anlattım ve onlara nasıl özür dileyebileceklerini gösterdim. Sonra bu beceriyi prova etmelerini sağlamak için sınıfta birbirlerinden özür dilemelerini istedim. Hep birlikte rol oyunu yaptık ve herkes farklı rol oyunlarında birbirinden bol bol özür diledi. Hem beceriyi öğrendiklerini hem de eğlendiklerini düşünüyorum.

Meslektaşınızın derste özür dileme becerisini prova ettirmesi becerinin öğrenilmesini ve daha sık sergilenmesini artırır mı? Neden? *(Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).*

Evet sağlar, çünkü.....

.....
 Hayır, sağlamaz, çünkü

.....
5) “Öğrencim Tuna uzun bir süreden sonra kendisine yapılan “olumsuz eleştirileri kabul etmeyi” öğrendi. Şimdi birisi onu eleştirdiği zaman, eskisi gibi kızmak bağırarak yerine eleştiren kişiyi dinlediğini görüyorum. Bu nedenle bu davranışı her yaptığında fark ediyorum ve onu ödüllendiriyorum.”

Meslektaşınızın “olumsuz bir eleştiriyi kabul etme” davranışını öğretmek için kullandığı “ödüllendirme” stratejisi, eleştirildiği durumlarda Tuna’nın kızma ve bağırma davranışlarını azaltır mı? Neden? *(Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).*

Evet sağlar, çünkü.....

.....
 Hayır, sağlamaz, çünkü

EK 3.

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ BİLGİ TESTİ PLANI

KONULAR	HEDEFLER	MADDELER	BİLGİ	UYGULAMA	TOPLAM
I. Sosyal beceri	Verilen durumda sosyal beceriyi ayırt eder.	3, 9, 11	3	-	3
II. Sosyal beceri öğretimi	Verilen durumda ihtiyaç duyulan sosyal beceri öğretimi olduğunu bulur.	1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 19, 22, 23, 25, 28	4	8	12
III. Model olma	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden model olma eksikliğini göstereni seçer.	6, 29,15	2	1	3
IV. Prova etme	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden prova etme eksikliğini göstereni seçer.	5, 20, 31	1	2	3
V. Ödüllendirme	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden ödüllendirme eksikliğini göstereni seçer.	21, 27, 30, 10, 12, 14, 18, 26	4	3	8
VI. İpucu Verme	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden ipucu verme eksikliğini göstereni seçer.	17, 24, 26	2	1	3
TOPLAM			16	15	31

EK 4.

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU

Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF), sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri öğretim tekniklerini sınıf ortamında kullanıp kullanmadıklarını gözlemek amacıyla geliştirilmiştir. ÖDGF, özel gereksinimli öğrenci ve ortalama öğrenci için sosyal beceri öğretim tekniklerinden oluşmaktadır. Gözlemci, öğretim yapılan bir akademik derse girerek öğretmenin, sosyal beceri öğretim becerileri olan, prova etme, ipucu verme, model olma, diğer ipuçları ve ödüllendirmeyi hem özel gereksinimli hem de ortalama öğrenci için değerlendirir.

Gözlem Tarihi:

Ders:

Ders	Özel Gereksinimli Öğrenci						Ortalama Öğrenci					
	Prova Etme	İpucu Verme	Model olma	Diğer İpuçları	Ödüllendirme		Prova Etme	İpucu Verme	Model olma	Diğer İpuçları	Ödüllendirme	
					Sosyal beceriler	Akademik Beceriler					Sosyal beceriler	Akademik Beceriler

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN TANIMLARI

Prova etme: Öğretmenin beceriyi gösterdikten sonra sergilenmesi için yönerge vermiş ve öğrenci tek başına veya bir akranıyla birlikte istenilen beceriyi sergilemişse kodlanır.

İpucu Verme: Öğretmenin uygun sosyal becerinin sergilenmesi için hedef öğrenciye “bu durumda ne yapman gerekiyor?” sorusunu ya da “nasıl parmak kaldırıyorduk?”, “beni nasıl dinlemen gerekiyor?” vb. gibi becerinin nasıl sergileneceğini sormuşsa “ipucu verme” kodlanır.

Model Olma: Öğretmen bir becerinin nasıl yapılacağını önce kendisi göstermiş ya da sınıftaki bir arkadaşına rol vermiş sonra öğrenciden yapmasını istemişse bu sütun kodlanır.

Diğer İpuçları: Öğretmenin ipucu ve model olma dışında öğrenciye becerinin doğru sergilenmesi için ipucu vermesi durumunda “diğer ipuçları” kodlanır. Örneğin, öğretmen öğrenciye “evet, güzel oturuyorsun, kitaba bakıyorsun, konuşmuyorsun.” diyerek yapacağı davranışı söylemişse, eliyle davranışa yönlendirmişse, ellerini birbirine vurarak sınıfta sessizliği sağlamış veya sessiz olunmasını ağzına fermuar çeker gibi kapatarak istemişse, kollarını bağlayarak öğrencinin uygun oturmasını sağlamışsa, öğrenciye sırasını göstererek oturmasını istemişse bu sütun kodlanır.

Ödüllendirme: Öğretmenin, bir becerinin doğru gerçekleştirmesinin hemen ardından öğrenciyi övmesi (örneğin, doğru, çok iyi, mükemmel, bravo demesi) ya da sözel olmayan şekillerde memnuniyetini belirtmesi (sırtını veya başını okşama, dokunma, başıyla onaylama, alkışlama) durumunda “ödüllendirme” kodlanır. Ödüllendirme iki şekilde kodlanabilir:

Sosyal becerilerin ödüllendirilmesi: Bir sosyal becerinin doğru sergilenmesinin hemen ardından öğretmen öğrenciyi ödüllendirmişse bu sütun kodlanır.

Akademik becerilerin ödüllendirilmesi: Bir akademik becerinin doğru sergilenmesinin hemen ardından öğretmen öğrenciyi ödüllendirmişse bu sütun kodlanır.

EK 5.**ÖĞRETMEN VİDEO İZİN FORMU**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından bir araştırma kapsamında sınıfımda çekilen video kayıtlarının Elif SAZAK PINAR'ın "Sosyal Beceri Öğretim Programının Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretim Tekniklerini Kullanmalarına Etkisi" konulu tezinin öğretim programında örnek olarak gösterilmesine izin veriyorum.

Öğretmenlerin Adı-Soyadı**İmza**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

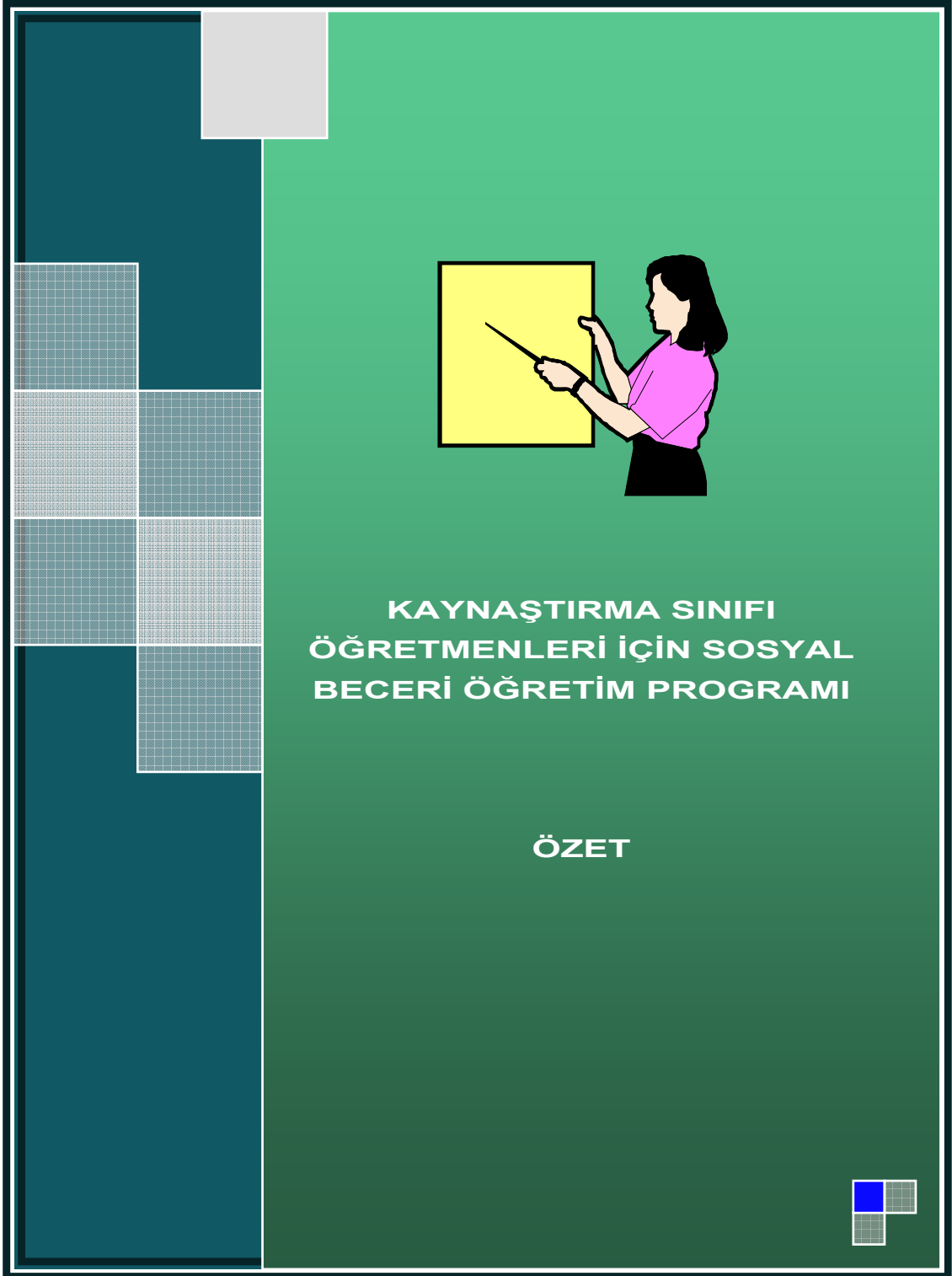
EK 6.**SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NI DEĞERLENDİRME FORMU**

Sevgili öğretmenler, sizler için hazırlanmış olan Sosyal Beceri Öğretim Programı'nı, aşağıdaki sorulara yanıt vererek değerlendiriniz. Vereceğiniz bilgiler hazırlanan programın içeriğinin ve sunuş biçiminin daha iyi hale getirilmesinde kullanılacaktır. Eğitime katıldığınız ve programı değerlendirdiğiniz için teşekkür ederiz.

Lütfen Değerlendiriniz.

- ❖ Program etkili oldu mu? Neden oldu ya da olmadı? Lütfen açıklayınız.
- ❖ Programda neler öğrendiniz?
- ❖ Programda en iyi ne öğrendiniz?
- ❖ Programda neler öğrenmek isterdiniz?
- ❖ Programın dili nasıldı? (Anlaşılabilir, akıcı veya tam tersi)
- ❖ Programdaki alıştırmalar hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK 7:



ÖRNEK OLAY - 1

“Selim, teneffüste sıklıkla tek başına kalan, koridorlarda, bahçede ve kantinde yalnız gezen bir öğrencidir. Ara sıra bir iki öğrenci ile konuşsa da arkadaşı yoktur. Sınıfta ve teneffüste öğrencilerle konuşurken utanmakta, onlarla göz göze gelmekten çekinmektedir. Bazı öğrenciler konuşmak için yanına geldiğinde oradan uzaklaşmaya çalışmaktadır. Bu durum, sınıfta öğretmeniyle olan etkileşiminde de gözlenmektedir. Aysel Öğretmen, sorular sorarak Selim’i dersteki etkinliklere katmaya çalışmaktadır. Ancak Selim, kendisine ne zaman soru sorulursa kısık sesle bir şeyler söyleyerek hemen yerine oturmaktadır. Aysel Hanım, Selim’in utangaç ve içine kapanık olduğunu belirtmekte, bu durumun istenmeyen birkaç davranışa yol açtığını söylemektedir. Örneğin, geçen gün Selim sözlüğünü evde unutmuş, arkadaşından isteyemediği için önce sınıf ödevini yapmamış, daha sonra arkadaşının sözlüğünü çekerek elinden almıştır. Böylece sınıfta verilen görevleri zamanında yapamadığı için hem konuyu anlayamamış, hem de izin almadan sözlüğünü aldığı için arkadaşları onu Aysel Hanım’a şikâyet etmişlerdir.”

ÖRNEK OLAY - 2

“Emre okula geldiğinde sınıfa girer girmez çantasını sırasına atmakta, sırasını ileri doğru itmekte, kitaplarını masaya vurmaktadır. Ders zili çaldığında ise önde oturan sıra arkadaşı Aysun ile tartışmaktadır. Aysun “Emre sırayı kendine doğru çek, beni burada sıkıştırıyorsun, oturamıyorum” dese de Emre sırasını düzeltmemekte, sırasını sallamakta, yerini değiştirmeye devam etmektedir. Öğretmen ders anlatırken, Emre sıklıkla başını masanın üzerine koymakta, esnemekte, ayaklarını iyice öne doğru uzatmaktadır. Aysun, “Emre, ayaklarını çek, beni rahatsız ediyorsun” dediği zaman Emre yanıt vermemekte, öğretmeni ona soru sorduğunda etrafına bakınmakta, sırasını sallamakta, sırayı geri itip çekmektedir. Bu durumda, çoğunlukla öğretmenin sorusunu anlamamaktadır. Emre pencere kenarında oturmakta, ders sırasında sıklıkla dışarıya bakmakta, dersle ilgilenmemekte ve giderek daha başarısız bir öğrenci olmaktadır. Emre’nin bu davranışları, hem arkadaşları hem de öğretmeni tarafından eleştirilmektedir. Öğretmeni Oğuz Bey, bütün arkadaşları derse hazırlanmasına karşın Emre, öğretmen gelmeden dersin kitabını, defterini ve kalemlerini çıkarmadığı, dersi dinlemediği ve sorulan sorulara cevap vermediği için Emre’ye kızmakta, ders esnasında sürekli olarak Emre’ye; “Sana kaç kere söyleyeceğim, defterini ben gelmeden önce çıkarmalısın.”, “Derste uyuma.”, “Arkadaşını rahatsız etme.”, “Pencereden dışarıya bakma” demektedir. Oğuz Bey, rehber öğretmenle görüşerek bu durumu çözmek istemektedir.

Sevgili Öğretmenler,

Yukarıda sizlere sınıflarımızda oldukça sık karşılaştığımız iki öğrencinin davranışları anlatılmıştır. Birinci örnekte yer alan Aysel Öğretmen, içine kapanık, utangaç, etkileşim kurmaktan kaçınan öğrencisine nasıl davranması gerektiğini bilememektedir. Selim'in içine kapanık bir öğrenci olduğunun farkındadır ve bu nedenle öğrencisinin derste başarısız olduğunu bilmektedir. Ancak, Selim'in utangaçlığını ne yaparsa yapsın giderememektedir. Diğer örnekte ise Oğuz Bey, öğrencisi Emre'nin davranışları nedeniyle sınıfta zor durumda kalabilmekte, onun öğrenmediğini ve davranışlarını değiştirmedeğini görmekte, bu durumla nasıl başa çıkacağını bilememektedir. Oğuz Bey'in yaşadığı bu sıkıntılar, pek çok öğretmen tarafından yaşanmaktadır.

Selim ve Emre dahil olmak üzere tüm öğrencilerinizin anne ve babaları ile okul müdürleri sizlerden, çocukların akademik derslerde başarılı olmalarını, derslerde yüksek not almalarını ve kendilerine herhangi bir şikayetle gelmemenizi isterler. Ancak pek çok öğrenci sadece akademik derslerde değil, arkadaş edinme, arkadaşları ve öğretmenlerine uyum sağlama konusunda güçlük yaşarlar. Selim ve Emre gibi farklı davranışlar sergileyen öğrencilerin yer aldığı sınıflarda, tüm öğrencilerin hem öğrenme ortamına uyum sağlayabilmeleri hem de öğretim sürecine aktif katılımları ve başarılarının artması mümkün müdür? Akademik derslerde başarılı olmak için tüm öğrencilerin derse aktif katılması gerekmektedir. Peki Selim ve Emre'nin derse katılmalarını engelleyen davranışları nasıl engellenecek ve arkadaşlarıyla olumlu etkileşim kurmaları nasıl sağlanacaktır?

Değerli öğretmenler, Selim ve Emre gibi öğrencilerimizin okula ve sınıfa uyum sağlamalarını, derse katılmalarını ve derslerinde başarı olmalarını engelleyen durumlarla karşılaştığımızda yukarıdaki gibi soruları çoğaltmamız olasıdır. Ancak bu sorulara çözüm bulmamız pek kolay

olmamaktadır. Çünkü lisans eğitimi süresince sizlere ağırlıklı olarak akademik konuların öğrencilere nasıl kazandırılacağına ilişkin bilgi verilmekte, öğrencilerin olumlu etkileşim kurma, arkadaşlıklarını geliştirme, yönergelere uyma, sınıfa ve okula uyum sağlama ve sizlerin verdiği görevleri yapmalarının nasıl sağlanacağı konularında ise yapılandırılmış, pratik öneriler verilmemektedir.

Sevgili öğretmenler, sizler için öğrencilerinizin olumlu etkileşim kurmalarını, arkadaşlıklarını geliştirmelerini, sınıfa ve okula uyum sağlamalarını kolaylaştıracak bilgileri içeren bir “öğretim programı” hazırladık. Bu programın amacı, akademik katılımı artıran ve problem davranışların çoğunun ortaya çıkmasını önleyen **sosyal becerileri** öğretebilmeniz için pratik ve uygulanabilir bilgiler sunmaktır. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları, bu tür programların, tüm öğrencilerin hem sizinle hem de arkadaşlarıyla olumlu etkileşimini artıracaklarını ve aynı zamanda sınıfta derslere aktif katılımlarını kolaylaştıracaklarını göstermektedir.

Ülkemizde ve yurt dışında sosyal beceri öğretimine ilişkin çok sayıda program geliştirilmiş, özellikle son 10 yılda sosyal beceri öğretimine ilişkin çalışmalar ülkemizde hız kazanmıştır. Bu çalışmalarda hem normal gelişim gösteren ve engelli çocuklara hem de onların ailelerine yönelik sosyal beceri öğretim programları geliştirilmiştir. Geliştirilen bu programlar, farklı öğretim yaklaşımlarına dayanmaktadır. Ele alınan yaklaşımlar arasında, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı ve akranlar aracılığıyla öğretim yer almaktadır. Hazırlanan bu programların öğrencilere uygulanabilmesi ve olumlu sonuçlar alınabilmesi için kullanılacak öğretim yönteminin iyi bilinmesi gerekmekte, aksi takdirde sunulan öğretimler etkili olmamaktadır. Öğretim yaklaşımlarının hem öğrenilmesi hem de uygulanması ise zaman alabilmektedir. Oysa konuyla ilgili araştırmalar, kısa süreli ve uygulaması kolay bilgiler içeren sosyal beceri öğretim programının daha etkili olacağını vurgulamaktadırlar. Bu nedenle biz, sizlere, kısa sürede öğrenebileceğiniz, öğretim sürecinizi bozmayacak ve engellemeyecek, sınıfınızda kolaylıkla

uygulayabileceğiniz teknikleri içeren bir sosyal beceri öğretim programı hazırladık.

Bu öğretim programının sonunda, hem müfredat gereği hem de öğrencileriniz yetersizlik gösterdiği için öğretmeniz gereken sosyal becerilerin kazandırılması için uygulaması kolay teknikleri öğrenebilecek ve öğrendiğiniz bu bilgileri sınıflarınızda kullanabilir duruma geleceksiniz. Toplam dört oturumdan oluşacak ve her oturumun 1,5 saat süreceği öğretim programında, Selim ve Emre gibi öğrencilerin arkadaşlarıyla ve sizinle olan iletişimini ve dersle ilgilenmelerini etkileyen sosyal beceriler, sosyal becerilerin özellikleri ve çeşitleri, sosyal beceri yetersizliklerinin olası olumsuz sonuçları üzerinde durulacak; sizlerin sınıflarda karşılaştığınız diğer durumlar üzerinde tartışılacaktır. Daha sonra, öğrencilerinizin yerine getirmelerini beklediğiniz, sınıf içinde olumlu ilişkilerin kurulmasını ve derse katılmayı kolaylaştıracak becerilerin nasıl kazandırılacağı üzerinde durulacaktır. Öğretilen bilgilerin daha iyi anlaşılabilmesi ve sizlerin güçlük çekmeden bu bilgileri öğrencilerinize uygulayabilmeniz için, sınıflarınızdan alınan gerçek durumlara dayalı örnekler sunulacak ve videolar gösterilecektir. Öğretim programımızdaki her bir oturumun içeriği, işleyişi, kullanılacak materyaller ve yapılacak etkinlikler şöyle özetlenebilir:

	I.Oturum	II.Oturum
	SOSYAL BECERİLER	SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ
İÇERİK	Sosyal Beceriler	• Öğretilecek Sosyal Beceriye Karar Verme
	Sosyal Beceri Yetersizlikleri	• Öncelikli Öğretilecek Sosyal Beceriler
	Sosyal Beceri Yetersizliklerinin Olası Olumsuz Sonuçları	• Sosyal Beceriler Kim Tarafından ve Nerede Öğretilmeli?
İŞLEYİŞ	Sunum	Sunum
	Anlatım	Anlatım
	Slâyt gösterimi	Slâyt gösterimi
	Alıştırma: Okul ortamından örnekler	Alıştırma: Okul ortamından örnekler
	Alıştırma: Sınıf içi çalışmalar	Alıştırma: Sınıf içi çalışmalar
	Kaynak kitapların sunulması	

	III.Oturum	IV.Oturum
İÇERİK	SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM TEKNİKLERİ	SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM TEKNİKLERİ
	Model Olma	Prova etme
	İpucu Verme	Ödüllendirme
	Diğer İpuçları	
İŞLEYİŞ	Sunum	Sunum
	Anlatım	Anlatım
	Slâyt gösterimi	Slâyt gösterimi
	Alıştırma: Okul ortamından örnekler	Alıştırma: Okul ortamından örnekler
	Alıştırma: Sınıf içi çalışmalar	Alıştırma: Sınıf içi çalışmalar

EK 8. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE KATILIM BELGESİ



ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
1992

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
Özel Eğitim Bölümü



ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
1992

KATILIM BELGESİ

Sayın _____

Özel Eğitim Doktora programı kapsamında hazırlanmış 6 saatlik
“Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenleri İçin Sosyal Beceri Öğretimi”
konulu eğitim programına katılmıştır.

Arş. Gör. Elif SAZAK PINAR
Eğitim Programı
Yürütücüsü

Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü Başkanı

EK 9.**UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU****I.OTURUM****Sayın uzman,**

Araştırmacının program, planlanan şekilde uygulayıp uygulamadığına ilişkin bilgi edinebilmek için sizden aşağıda yer alan uygulama güvenirligi formunu doldurmanız istenmektedir. Katkınız için teşekkür ederiz.

	Evet	Hayır
Sosyal becerilere ilişkin bilgi verir.		
Alıştırmaya yer verir (Öğretmenler verilen tanımlarına uygun olan, sosyal becerileri söylerler)		
Sosyal beceri yetersizlikleri ve olası olumsuz sonuçlarına ilişkin bilgi verir.		
Alıştırmaya yer verir (Öğretmenler verilen davranış örneklerine uygun olan sosyal becerileri belirlerler)		
Sosyal becerileri yetersizliğinin olası olumsuz sonuçlarını açıklar.		
Alıştırmaya yer verir (Problem davranışlara ilişkin bir video gösterir).		
Alıştırmaya yer verir (Öğretmenler sınıflarında sergilenen problem davranışları ve gereksinim duyulan sosyal becerileri söylerler)		
Sosyal becerilerin, akademik başarı ve problem davranışlarla olan ilişkisini açıklar.		
Alıştırmaya yer verir (Öğretmenler, sosyal beceri yetersizliğinin olası olumsuz sonuçlarını yazarlar)		
Alıştırmaya yer verir (Öğretmenler, verilen sosyal beceri yetersizliklerini okuyarak bu yetersizliklerin ne gibi istenmeyen sonuçlar doğurabileceğini söylerler)		
I.oturumu özetler		

EK 10.**UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU****III.OTURUM****Sayın uzman,**

Araştırmacının program, planlanan şekilde uygulayıp uygulamadığına ilişkin bilgi edinebilmek için sizden aşağıda yer alan uygulama güvenirligi formunu doldurmanız istenmektedir. Katkınız için teşekkür ederiz.

	Evet	Hayır
Sosyal beceri öğretim tekniklerini açıklar.		
Model olma tekniğini açıklar.		
Alıştırmaya yer verir (örnek olaylarda gereksinim duyulan iki sosyal becerinin öğretilmesi için model olma tekniğinin nasıl kullanılacağını gösterir)		
Alıştırmaya yer verir (Öğretmenler örnek olaylarda gereksinim duyulan bir sosyal beceriyi öğretilmek için model olma tekniğinin nasıl kullanılacaklarını yazarlar)		
Alıştırmaya yer verir (Öğrenci davranışını içeren bir video gösterir)		
Alıştırmaya yer verir (Öğretmenler videoda gözledikleri yetersiz sergilenen becerinin model olma tekniğiyle nasıl öğretilbileceğini söylerler ve yazarlar).		
Alıştırmaya yer verir (Öğretmenler sınıflarında öncelikli olarak öğretmeyi istedikleri bir beceriyi model olma tekniğiyle nasıl öğreteceklerini yazarlar).		
İpucu verme tekniğini açıklar.		
Alıştırmaya yer verir (İpucu vermenin kullanıldığı bir video gösterir)		
Sosyal beceri öğretiminde diğer ipuçlarının nasıl kullanılacağını açıklar.		
III. oturumu özetler		