

YAKIN DOGU ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

K.K.T.C'DEKİ ÖZEL EĞİTİM MERKEZLERİNDEN VE KAYNAK  
ODALARINDAN YARARLANAN ÖZEL GEREKSİNİMLERİN  
SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melek KANLI

Danışman: Dr. Mukaddes DEMİRÖK

Lefkoşa

Haziran, 2014

JÜR ÜYELERİNİN MZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışmaya jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Doç. Dr. Berrin 8AYD1K, Ankara Univ,

rsitesi 

Üye:

Doç. Dr. Murat TEZER, Yakın Doğu Üniversitesi



Üye:

Dr. Mukaddes DEMİROK, Yakın Doğu Üniversitesi -

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum .

..... / /2014

Prof. Dr. Orhan Çiftçi

Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Bu ara tırmanın, özel gereksinime sahip olan çocukların kayna tırma sınıflarındaki ve özel eğitim sınıflarındaki sosyal durumlarını ortaya koyan veriler sağlayacaktır. Ayrıca bu ara tırma ile sosyal becerilerin önemini anlamasına ve sosyal becerilerin diğer alanlara (problem davranış ve akademik gelişim) etkisini kavramaya yardımcı olması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra, kayna tırma eğitimine devam eden öğrencilerin eğitiminde sosyal becerilerin önemine ilişkin verilerin zenginleştirilmesi ile Milli Eğitim Bakanlığı'na, öğretmen ve ailelere bu alana yönelik çalışmaların hangi yönlerde artırılması gerektiği hakkında bilgi sağlayacaktır.

Tez konusunun belirlenmesinden sürecin tamamlanmasına kadar deneyimleri ve bilgisiyle sürekli referans olan, ara tırmanın her aşamasında olumlu dönütleri vererek süreci kolaylaştıran, çalışmamı bu noktaya taşıyan saygı duyduğum değerli danışmanım Dr. Mukaddes Demirok hocama teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve bu ara tırmanın gerçekleştirilmesinde değerli öneri ve katkılarıyla her türlü ilgi, anlayış ve bilimsel yardımcı olduğum, değerli hocamlarım Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a, Yrd. Doç. Dr. Murat TEZER ve Uz. Tahir TAVUKCU'ya teşekkür bir borç bilirim.

Verilerin toplanması sürecinde KKTC genelindeki okullardaki öğretmenlerle iletişime geçmemi sağlayan, her an desteğinin yanı sıra hissettiğim, motivasyonumu güler yüzü ile yükselten, sabırla her problemimde beni dinleyen, hiçbir kaynağını benden esirgemeyen, kalbinin güzelliğini yüzüne vurmuş insan, kardeşim, meslektaşım, dostum Uz. Cahit NURI'ye teşekkür ederim.

Ayrıca bu günlere gelebilmemde maddi ve manevi en büyük emek sahibi olan annem Behiye KANLI'ya ve babam Ali KANLI'ya teşekkür ederim.

## ÖZET

### K.K.T.C'DEKİ ÖZEL EĞİTİM MERKEZLERİNDEN VE KAYNAK ODALARINDAN YARARLANAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Özge KANLI

Yakın Doğu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Haziran 2014

Danışman: Dr. Mukaddes DEMİR

Bu araştırma; KKTC'deki, Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve Ortaöğretim Dairesine bağlı, özel eğitim merkezlerinden ve kaynak odalarından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik becerileri karşılamalı incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırma, özel eğitim merkezlerinden ve kaynak odalarından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterliliklerini karşılamalı olarak belirlenmek amacıyla var olan durum betimlenmesi için ya da daha çok deşiken arasındaki birlikte deşimin varlığının ya da derecesinin belirlenmesi istendiğinden ilikisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Dairesi Müdürlüğüne'ne bağlı 7 tane özel Eğitim Okulu ve Özel Eğitim Kaynak Odası

olan 32 okuldan oluşmaktadır. Ara tırmanın örneklemini özel Eğitim Kurumlarında çalışan 46 özel eğitim öğretmeni, okulöncesi, ilköğretim ve lise düzeyinde hizmet veren 35 özel eğitim öğretmeni (Toplam 78 kişi) oluşturmuştur.

Ara tırmada veriler 3 ölçek yardımıyla toplanmıştır. Öğretmen ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin analizinde SPSS İstatistik Programı (SPSS 17.0) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arası fark analizi (t) testi ve varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi ve Kruskal Wallis kullanılmıştır.

Ara tırma bulgularına dayalı olarak, değerlendirilmede kaynak odadan yararlanan veya özel eğitim merkezinden yararlanan ve her ikisine de giden öğrencilerin sadece akademik yeterlik skorları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kaynak oda, özel eğitim merkezi ve her ikisinden yararlanan öğrenciler arasında kendini kontrol, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın birliktir alt boyutunda bu üç kurum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri, problem davranışı ve akademik yeterlilik boyutları skorlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre öğrenciler arasında içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışların boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın birliktir, kendini kontrol ve atılganlık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşlarının öğrencilerin skorlarında bir değişime neden olup olmadığını incelemek için sosyal beceriler, problem davranışı ve akademik yeterlilik boyutları ve birliktir kendini kontrol, atılganlık ve dışsallaştırılmış davranış alt boyutlarına bakıldığında öğretmenin yaşının anlamlı bir etkisi olmadığı, fakat içselleştirilmiş davranış alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ö retmenlerin cinsiyetlerinin ö rencilerin içselle tirilmi problem davranı larının üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ula ılmı tır. Ö retmenlerin mezun oldukları bölümler ile ö rencilerin boyutlardan aldıkları skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamı tır.

Ö retmenlerin sosyal beceriler, problem davranı ve akademik yeterlilik boyut ve alt boyutlarında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ula ılmı tır.

**Anahtar Sözcükler:** özel E itim, Ö retmen, Sosyal Beceri, Problem Davranı , Akademik Yeterlilik.

**ABSTRACT**

INVESTIGATION OF SOCIAL SKILLS OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS  
WHO ARE UTILIZING SPECIAL EDUCATION CENTRES AND RESOURCE  
CHAMBERS IN TRNC

Melek KANLI

Near East University Institute of  
Education Sciences Department  
of Special Education

Master Thesis

June 2014

Advisor: Dr. Mukaddes DEMIROK

This research aims to investigate the social skills, problem behaviours and academic skills of students with special needs who are utilizing from special education centres and resource chambers affiliated to Ministry of Education and Elementary and Secondary Education Departments in TRNC.

Relational model was used in this research in order to determine in comparison between two or more variables of the existence of the exchange or determining the degree for the students with special needs who are benefiting from special education centres and resource chambers social skills, problem behaviours and academic competence.

The research population was created with the help of 32 schools including 7 Special Education Schools connected to Ministry of Education and Special Education Resource Chamber in TRNC. The study sample was created by 46 special education teachers working in Special Education Institutions, preschools, primary schools and resource chamber of high schools (totally 78 people).

In this study, data was collected with the help of three scales. Teacher and Student Personal Information Form, the Social Skills Rating System (SSRS) scales were applied. Scale analysis of the SPSS statistics program (SPSS 17.0) was used to analyze the data; percentage, mean, standard deviation, the difference between the two averages, (t) test and analysis of variance (ANOVA), Scheffe test and Kruskal-Wallis were used.

Based on the research findings, statistically significant difference was found in the academic proficiency scores of the students who benefit from the resource chamber in evaluation or take advantage of a special education centre and students benefit both of them. Self-control, assertiveness, externalized and internalized statistically significant difference was observed in the sub-dimensions related to the students who were benefited from the resource chamber, special education centre or both of them. In contrast, a statistically difference was found in terms of these three institutions in the sub dimensions of cooperation. According to the opinions of teachers, there is not any difference between social skills, problem behaviours and academic dimension scores of students with special needs related to their genders. A statistically significant difference was observed in the internalized and externalized behaviours of the students according to the level of their classes. In contrast, a statistically difference was found according to the level of cooperation, self-control and assertiveness.

Examining the teachers' ages and students' scores whether they cause a change or not shows that social skills, problem behaviours and level of academic competence and cooperation, self-control, assertiveness and externalizing behaviour subscale were not effected by the age of teacher. However a significant difference was found in the subscale of internalizing behaviour.

A statistically difference was observed according to the teachers' gender over students' internalizing problem behaviours. A statistically significant difference was found between the students' graduated departments and scores they received from the size.



Statistically significant difference was observed according to the teachers' social skills, problem behaviours and their academic qualifications and seniority.

**Keywords:** *Special Education, Teacher, Social Skills, Problem Behaviour, Academic Qualification*

## Ç NDEK LER

	<b>Sayfa No</b>
JÜR ÜYELERİN İMZA SAYFASI	
ÖN SÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT	VI
İÇ NDEK LER	IX
TABLolar	XIII
KI SAL TMLAR	XV

### **BÖLÜM I**

<b>1. GİRİŞ</b>	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7

### **BÖLÜM II**

<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve LG L ARA TIRMALAR</b>	9
2.1. Kavramsal Çerçeve 2.1.1 Okul ve Amacı 2.1.2 E itim ve önemi 2.1.3	
Özel E itim	9
2.1.4 Özel E itimin Amaçları	9
2.1.5 Özel E itim lkeleri 2.1.6	9
Özel Gereksinimli Birey	10
2.1.6.1 Otizm	10
2.1.6.2 Özel Ö renme Güçlü ü	11
	11-
	12
	1
	4

### 2.1.6.3 İtme Yetersizliği

#### 2.1.6.3.1 İtme Yetersizliğinin Sınıflandırılması 2.1.6.3.1.1

#### İtme Yetersizliğinin Oluşma Zamanına Göre Sınıflandırma

#### 2.1.6.3.1.2 İtme Yetersizliğinin Derecesine Göre Sınıflandırma

#### 2.1.6.3.1.3 İtme Yetersizliğinin Duyusal Gelişim Çocuklarda Sosyal

#### 2.1.6.4 Zihinsel Yetersizlik

#### 2.1.6.4.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sınıflandırılması 2.1.6.4.

#### Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri 2.1.6.4.2.1

#### Öğrenme Özellikleri

#### 2.1.6.4.2.2 Fiziksel ve Motor Gelişim özellikleri

#### 2.1.6.4.2.3 Sosyal Gelişim özellikleri

#### 2.1.6.5 Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Ortamları

#### 2.1.7 Kaynaştırma Eğitimi

#### 2.1.7.1 Kaynaştırma Eğitimi Ve önemi

#### 2.1.7.2 Kaynaştırma Eğitiminin Amacı

#### 2.1.7.3 Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama ilkeleri

#### 2.1.7.4 Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri

#### 2.1.7.4.1 Sınıf içi Destek Eğitim Hizmetleri 2.1.

#### 7.4.2 Sınıf Dışı Destek Eğitim Hizmetleri

#### 2.1.7.4.2.1 Kaynak Oda Eğitimi

#### 2.1.7.5 Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

#### 2.1.8 Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabulü

#### 2.1.9 Sosyal Beceriler ve Sınıflandırılması

#### 2.1.9.1 Sosyal Becerilerin Motor ve Jest Özellikleri 2.1.

#### 9.2 Sosyal Becerilerin Sözel Özellikleri

#### 2.1.9.3 Sosyal Becerilerin Sözel Olmayan Özellikleri

#### 2.1.9.4 Sosyal Beceri Yetersizlikleri

#### 2.1.9.5 Sosyal Beceri Yetersizliğine Yol Açan Etmenler

#### 2.1.9.6 Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

#### 2.2 İlgili Araştırmalar

**BÖLÜM III**

<b>3. YÖNTEM</b>	<b>50</b>
3.1. Ara tırma Modeli	<b>50</b>
3.2. Evren \€ örneklem	<b>50</b>
3.2.1 örnekleme Olu turan Ö retmenlerin Ki isel Bilgilerine Ait Bulgular	50
3.2.2 Örnekleme Olu turan Ö retmenlerin Ki isel Bilgilerine Ait Bulgular	
3.3 Verilerin Toplanması	<b>51</b>
3.3.1 Veri Toplama Araçları	
3.3.1.1 Ö retmen\€ Ö renci Ki isel Bilgi Formu	56
3.3.1.2 Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi	56
3.3.1.2.1 Sosyal Beceri Ölçe i	56
3.3.1.2.2 Problem Davranı Alt Ölçe i	56
3.3.1.2.3 Akademik Yeterlilik Ölçe i	57
3.4. Verilerin Analizi	57
3.5. Verilerin Çözümlemesi	57
	58
	59

**BÖLÜM IV**

<b>4. BULGULAR ve YORUMLAR</b>	<b>60</b>
4.1. özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçe ine Göre incelenmesine li kin Sonuçlar	60
4.1.1 özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı \€ Akademik Yeterlilik Boyutlarına ili kin Genel Sonuçlar	60
4.1.2 özel Gereksinimli Ö rencilerin Farklı De i kenler Açısından Sosyal Becerileri, Problem Davranı \€ Akademik Yeterlilik Boyutlarına Yönelik Genel Sonuçlar	<b>61</b>
4.1.2.1 özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeter1 ilik Düzeyinde Yerle tirildikleri Kuruma Göre Farklıla ma Durumu	<b>61</b>
4.1.2.2 özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri. Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Cinsiyete Göre Farklıla ma Durumu	<b>64</b>
4.1.2.3 özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Sınıf Düzeylerine Göre Farklıla ma Durumu	65

4.1.3 Ö retmenlerin Farklı De i kenler Açısından Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyutlarına ili kin Görü lerinin Genel Sonuçlar	70
4.1.3.1 Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Ya a ili kin Genel Sonuçlar	70
4.1.3.2 Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Cinsiyetlerine ili kin Genel Sonuçlar	71
4.1.3.3 Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Mezun Oldukları Bölümlere ili kin Genel Sonuçlar	72
4.1.3.4 Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında özel E itim Konusundaki Bilgi Düzeylerine ili kin Genel Sonuçlar	74
4.1.3.5 Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Mesleki Kıdemlerine ili kin Genel Sonuçlar	75

## 5. SONUÇLAR ve ÖNER LER

5.1. Sonuçlar	77
5.2. öneriler	7
5.2.1 Uygulamaya Yönelik öneriler	8
5.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler	78

## KAYNAKÇA

<b>EKLER</b>	95
EK 1.KKTC Milli E itim Bakanlığı, ilkö retim Dairesi, izin Yazısı EK 2.	96
EK 3. KKTC Milli E itim Bakanlığı, Ortaö retim Dairesi, izin Yazısı EK 3.	97
Ö retmen Ki sel Bilgi Formu	98
EK 4. Ö renci Ki sel Bilgi Formu	99
EK 5. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Ö retmen Formu	100

## TABLOLAR

	<b>Sayfa</b>
	<b>No</b>
<b>Tablo 1.</b> örneklemi Olu turan Ö retmenlerin Ki isel Bilgilerine Att Bulgular	<b>51</b>
<b>Tablo 2.</b> örneklemi Olu turan Ö rencilerin Ki isel Bilgilerine Att Bulgular Kuzey	<b>51</b>
<b>Tablo 3.</b> Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli E ttim Bakanlığı ı, ilkö retim Dairesi Müdürlü üne ba lı Özel E itim Okulları	54
<b>Tablo 4.</b> Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli E ttim Bakanlığı ı, ilkö retim Dairesi Müdürlü üne ba lı Kaynak odası bulunan ilkokullar	5 4
<b>Tablo 5.</b> Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli E ttim Bakanlığı ı, Ortaö retim Dairesi Müdürlü üne ba lı Kaynak odası bulunan lkokullar	55
<b>Tablo 6.</b> Sosyal Beceriler (SB), Problem Davanı ı (PD) ve Akademik Yeterlilik (AY) Boyutlarına li kin Kendall Tau Korelasyon Katsayıları	60
<b>Tablo 7.</b> Özel Gereksinimli Ö rencilerin Genel Sosyal Becerileri, Problem Davaru Ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Yerle tikleri Kurum Türüne ili kin Arttmetik Ortalama Ve Standart Sapma De erleri	61
<b>Tablo 8.</b> Özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davanı Ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Yerle tirildikleri Kurum Türüne Göre Kruskal Wallis Testi	<b>61</b>
<b>Tablo 9.</b> özel Gereksinimli Ö rencilerin birli i, Kendini Kontrol, Atılgnlık, Dı salla tırılmı ve içselle tirilmı Davanı lar Faktörlerinin Ö rencilerin Yerle tirildikleri Kurum Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Özel	62
<b>Tablo 10.</b> Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davanı Ve Akademik Yeterlilik Boyutundaki Cinsiyetlerine li kin t Testi Analiz Sonuçları	64
<b>Tablo 11.</b> Özel Gereksinimli Ö rencilerin birli i, Kendini Kontrol, Atılgnlık, Dı salla tırılmı ve içselle tirilmı Davanı lar Faktörlerinin Ö rencilerin Cinsiyetine ili kin t Testi De erleri	65
<b>Tablo 12.</b> özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davanı Ve Akademik Yeterlilik Boyutlarındaki Sınıf Düzeylerine li kin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma De erleri	66
<b>Tablo 13.</b> Özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Boyutlarındaki Sınıf Düzeylerine li kin ANOVA Sonuçları	67
<b>Tablo 14.</b> özel Gereksinimli Ö rencilerin i birli i, Kendini Kontrol, Atılgnlık,	67

	Dı salla tırılmı \.€ içselle tirilmi Davranı lar Faktörlerinin	
	Ö rencilerin Sınıf Düzeyine ili kin Aritmetik Ortalama\.\.€ Standart	
	Sapma De erleri	
<b>Tablo 15.</b>	Özel Gereksinimli Ö rencilerin i birli i, Kendini Kontrol, Atılgnlık,	6
	Dı salla tırılmı \.€ içselle tirilmi Davranı lar Altboyutlarında	8
	Ö rencilerin Sınıf Düzeyine ili kin ANOVA Sonuçları	
<b>Tablo 16.</b>	Özel Gereksinimli Ö rencilerin birli i, Kendini Kontrol, Atılgnlık,	6
	Dı salla tırılmı \.€ içselle tirilmi Davranı lar Faktörlerinin	9
	Ö rencilerin Sınıf Düzeyine li kin SCHEFFE Test Sonuçları	
<b>Tablo 17.</b>	Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı \.€ Akademik	71
	Yeterlilik Alt Boyutundaki Ya a ili kin t Testi Sonuçları Ö retmenlerin	
<b>Tablo 18.</b>	Sosyal Beceriler, Problem Davranı \.€ Akademik Yeterlilik Alt	7
	Boyutundaki Cinsiyete ili kin t Testi Sonuçları Ö retmenlerin Sosyal	2
<b>Tablo 19.</b>	Beceriler, Problem Davranı \.€ Akademik Yeterlilik Boyut\.\.€ Alt	73
	Boyutlarında Mezun Oldukları Bölüme li kin ANOVA Sonuçları	
	Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı \.€ Akademik	
<b>Tablo 20.</b>	Yeterlilik Boyut\.\.€ Alt Boyutlarında özel E itim Bilgi Düzeyine ili kin	74
	ANOVA Sonuçları	
	Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı \.€ Akademik Yeterlilik	
<b>Tablo 21.</b>	Boyu1 \.€ Alt Boyutlarında Mesleki Kıdemlerine li kin ANOVA Sonuçları	7
		5

## KISALTMALAR

<b>KKTC</b>	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
<b>AAMR</b>	: American Association Mental Reterdation
<b>ZB</b>	: Zeka Bölümü
<b>SBDS</b>	: Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi
<b>SBÖ</b>	: Sosyal Beceri Ölçeği
<b>PDÖ</b>	: Problem Davranı Ölçeği
<b>AYÖ</b>	: Akademik Yeterlik Ölçeği
<b>SB</b>	: Sosyal Beceri
<b>PD</b>	: Problem Davranı
<b>AY</b>	: Akademik Yeterlik



## BÖLÜM

### I G R

Bu bölümde ara tırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları belirtilmiştir. Ayrıca ara tırma kapsamında geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1 Problem

Her bireyin eğitimden yararlanma hakkı olduğu gibi özel eğitime gereksinim duyan bireylerin de hakkı vardır. Eğitim artlarında eğitim veren eğitim ortamlarının sağlanması ile özel eğitime gereksinimi olan bireyler toplumdan dışlanmak yerine toplumun parçası olabileceklerdir. Normal gelişim gösteren öğrenciler gibi özel gereksinim duyan öğrenciler de eğitim ortamlarına katılıp sosyalleşmeleri ve toplumda kendi yerlerini belirlemeleri gerekmektedir. (Aydın, 2010). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireyin kendisini en az kısıtlayıcı çevrede eğitim görmesi gerektiğini görüşünden kaynaklanan kayna tırma özel gereksinimli bireyin derecesine, tipine ve ihtiyaç duyulan kaynakların olanağına göre, mümkün olduğunca normal okul programlarına devam etmesi ve akranlarıyla eğitim ve öğretim koşullarında beraber eğitim sürmesi olarak tanımlanabilir (Avcıoğlu, 2005).

Ülkemizde özel gereksinime sahip bireylerin yaygın olarak yerleştirildikleri eğitim ortamları: kaynak oda destekli kayna tırma ve özel eğitim merkezi şeklindedir.

Darıca'ya (1992) göre kayna tırmanın temel amaçları; özel gereksinimli çocuklarda olumlu benlik gelişimine katkı sağlamak, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek toplum içinde bağımsız ve üretici bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmak olmalıdır. Ara tırmalarda kayna tırma ortamındaki özel gereksinimli bireylerin sosyal etkileşimlerinin, olumlu tutumlarının, dil ve beceri kazanımlarının arttırılması belirtilmektedir (Stafford ve Green, 1996).

Kayna tırma uygulamalarının sosyal olarak yetersiz olan çocuklara olumlu model sağladığı ve böylece çocukların uyumsal sosyal davranışları edindikleri bunun da akranları tarafından kabul edilme olasılığını arttırdığı ileri

sürülmektedir (Merrel ve Gimpel, 1998). Kayna tırma uygulamalarında yapılan çalı malarda, sosyal becerileri iyi düzeyde olan özel gereksinimli çocukların, daha dü ük düzeyde sosyal beceriye sahip özel gereksinimlilere göre daha fazla arkada olarak seçildiklerini ortaya çıkarmaktadır (Aveio lu, 2005).

Yurt dı ında yapılan çalı malarda bazı bütünle tırma/kayna tırma giri imlerinin ba arısızlıkla sonuçlandı ına rastlanmaktadır. Bu ba arısızlı a temel sebep olarak; normal çocukların, özel gereksinime ihtiyacı olan arkadaş larına sosyal açıdan reddetme e iliminde olmaları gösterilmektedir (Çivelek, 1992). Benzer ekilde, kayna tırma uygulamalarının etkilerini ara tıran çalı malar, özel gereksinimli ö rencilerin genel e itim sınıflarına yerle tirilmeleri sosyal kabullerini olumlu yönde etkileyecek fikrini desteklememektedir (Sucuo lu ve Kargın, 201 0). Sınıf arkada ları, ö retmenleri ve di er çocukların ebeveynleri tarafından; yetersizlikleri, davranı ları ya da bazı özelliklerinden dolayı beklentinin aksine dı lanmaktadır (Sucuo lu ve Kargın, 201 0).

özel gereksinimli çocukların temel ihtiyaçlarının okuma-yazma, matematik becerileri ile öz bakım becerileri oldu u varsayımı ile e itim programları bu beceriler üzerinde odaklanmaktadır. Sosyal becerilerin do rudan ö retimine gerek olmadı ını belirten birçok ö retmen dinleme, parmak kaldırma ya da payla ma gibi sosyal becerilerin hayat bilgisi derslerine zaten dahil oldu unu açıklamaktadırlar. Ancak do rudan sosyal beceri ö retimini temel almayan bu uygulamalarda çocuklar bu becerileri yeterince ö renememekte ya da gerekli sosyal ortamlarda kullanamamaktadırlar. Oysa çocukların ya amlarını kolayla tıracak, sosyal kabullerini ve katıldıkları etkinliklerde ba arılarını artıracak olan sosyal beceriler, e itim programlarında yer aldı ı zaman, birçok çocu un bu becerileri ö renebildi i ve kullanabildi i gözlenmektedir (Sucuo lu ve Çifci, 2003).

Ülkemizdeki ö retmen yeti tirilen lisans programları incelendi inde programlarının hiçbirisinde "sosyal beceri" ö retimini konu alan bir dersin bulunmadı ı, sadece özel e itim ö retmeni yeti tiren programlarda "Zihin Engellilere Günlük Ya am ve Sosyal Beceri Ö retimi" ile "Zihin Engellilere

Beceri ve Kavram Ö retimi" derslerinde sosyal beceri ö retimine yer verildi i görülmektedir. Di er taraftan ilkö retim programları incelendi inde ise özellikle ilkö retim birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar Hayat Bilgisi dersinde, ayrıca Türkçe, Fen ve Teknoloji, inkılap Tarihi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Resim, Müzik, Bilgisayar, Trafik ve ilk Yardım derslerinde "ö rencilere kazandırılacak beceriler" ba lı ı altında sosyal becerilerin yer aldı ı görülmektedir. Problem çözme, ileti im, atılganlık, karar verme, hayır diyebilme, duygu yönetimi, sorumluluk, katılım, payla ım, i birli i ve takım çalı ması yapma, farklılıklara saygı duyma gibi sosyal becerileri kazandırılacak beceriler olarak belirtilmi tir. Bu derslerin ö retim programlarında ö rencilere beceri kazandırmada ö retmenlere dü en sorumlulu un ö rencilerin zihinsel olgunlu una uygun dü en becerileri belirlemeleri, beceri kazandırmak için uygun ko ulları ve te viki sa lamaları oldu u vurgulanmı tır (Bakınız: Hayat Bilgisi Dersi Ö retim Programı). Ancak Ders Kitapları ve Ö retmen Kılavuz Kitaplarında sosyal becerilerin nasıl belirlenece ine, ö retilece ine ve etkinlikler içerisine nasıl dahil edilece ine ili kin herhangi bir bilginin sunulmadı ı görülmü tür (Sazak, 2012).

Günümüzde özel gereksinimli ö rencilerin, normal e itim sınıflarında ya ıtlarıyla birlikte e itilmeleri giderek daha fazla kabul görmekte ancak kayna tırma uygulamalarında çe itli sorunlarla kar ıla ılmaktadır. Bu sorunlardan dolayı özel e itime gereksinim duyan ö rencilerin sosyalle meleri ve istenilen davranı ları elde etmeleri zorla maktadır.

Bireyin sosyalle me ve istendik davranı ları elde etme sürecini izleyen, gözlemleyen ve organize eden en önemli ö e ö retmendir. Ö retmen, özel e itime gereksinim duyan ö rencilerin kayna tırma sürecindeki geli melerini tutarlı bir ekilde de erlendirebilecek konumdadır.

Bu ara tırmada kayna tırma e itimine ve özel e itim sınıflarına devam eden özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin sosyal becerileri, problem davranı ları ve akademik becerileri çe itli de i kenler açısından de erlendirilecektir. Ara tırmanın sonuçlarının. ilkokula, ortaokula, liseye ve özel e itim merkezlerine devam eden, özel gereksinime ihtiyacı olan ö rencilerin sosyal becerilerine, akademik yeteriili ine ve problem davranı

düzeylelerine etki eden de i kenleri belirlememize ve ileride yapılacak çalı malara yol gösterici verilere katkı sa laması beklenmektedir.

## 1.2 Amaç

Bu çalı manın amacı; K.K.T.C'deki, Milli E itim Bakanlı ı, İkö retim ve Ortaö retim Dairesine ba lı, özel e itim merkezlerinden ve kaynak odalarından yararlanan özel gereksinimli ö rencilerin sosyal becerileri, problem davranı ları ve akademik becerileri kar ıla tırılmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla u alt amaçlara yanıt aranmıştır;

1. Özel gereksinimli ö rencilerin sosyal beceri, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında yerle tikleri kurum türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. özel gereksinimli ö rencilerin sosyal beceri, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. özel gereksinimli ö rencilerin sosyal beceri, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ö retmenlerin sosyal beceriler, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında ya larına göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Ö retmenlerin sosyal beceriler, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
6. Ö retmenlerin sosyal beceriler, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık var mıdır?
7. Ö retmenlerin sosyal beceriler, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında öze/ e itim konusundaki bilgisine göre anlamlı farklılık var mıdır?
8. Ö retmenlerin sosyal beceriler, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

### 1.3 Önem

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde temel amaç; yaşamları süresince topluma uyum sağlayan, toplum tarafından kabul gören, üretken ve bağımsız bir birey olarak yetiştirmektir. Kısacası, yaşamları toplumda sosyalleştirmektir. Yeterli oranda sosyalleşmeyen birey topluma uyum sağlamada zorluk çekecektir. Bu da diğer gelişim alanları üzerinde olumsuz etkiye sebep olacaktır (Çayır, 2009).

İnsan yaşamının evrensel bir parçası sosyal etkileşimdir. Sosyal becerileri iyi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler. Oysa sosyal becerileri yeterince gelişmemiş olanlar akranları tarafından dışlanabilir, ihmal görebilir ve yetkinlerin ihmaliyle, istismarla karşılaşabilirler (Albayrak-Kaymak, Alpa-Bilbay ve Çetin 2003).

Kayna tırmanın temel amaçlarından birinin özel gereksinimli öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Ancak özel gereksinimi olan bireylerin sosyal becerilerin geliştirilmesi/desteklenmesi için okullarımızda program veya ders bulunmamaktadır. Bunun sebebinin de özel gereksinimli öğrencilerin kayna tırma sürecine katılmasıyla birlikte, kendileri için gerekli olan sosyal becerileri karışık etkileşimle öğrenebilecekleri veya özel gereksinimli öğrencilerin kayna tırma sürecine girmeden önce bu becerileri zaten biliyor olma düşüncesi olabilir. Ayrıca akranlarına göre sosyal becerileri yetersiz olan kayna tırma öğrencilerinin problem davranışlarının fazla, akademik yeterliliklerinin de az olduğunu bilinmektedir (Sucuolu ve Özokçu, 2005).

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

Özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklara sahip aileler ise kayna tırma programlarını genel olarak destekliyor görünse de, bu programların

çocuklarının güvenlik, sosyal kabul ve eğitim gereksinimlerini karşılayıp karşılamayacağı konusunda endişe duymaktadırlar (Metin, 2000).

Kaynaştırma öğrencisinin uygun sosyal becerilere sahip olmasının ve böylelikle akranları tarafından kabul edilmesinin özel gereksiniminin akademik başarısını da olumlu etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle son yıllarda sosyal beceri öğretimi kaynaştırma uygulamalarının temel elemanlarından biri olarak düşünülmektedir.

Çünkü sosyal becerilerin, çocukların içinde yaşadıkları sınıf, okul ve okul dışı topluma uyum sağlamaları için en temel beceriler olduğu, pek çok davranış problemini engel olduğu ve ilköğretimde başarı için en kritik beceriler olduğu belirtilmektedir (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008)

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

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin normal sınıf öğrencileriyle birlikte eğitim almalarının sosyal birer varlık olmalarında ve toplumda yer edinmelerinde faydalı olacaktır düşünülmektedir. Bu yararın elde edilebilmesi için öğrencilerin karşılaştıkları sorunların en aza indirgenmesi gerekmektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde özel gereksinime ihtiyacı olan birey sayısının tüm dünyada olduğu gibi her geçen gün arttığı düşünüldüğünde bu eğitimin (kaynaştırma yoluyla eğitim) faydalı, eksiksiz bir şekilde sürdürülebilmesi önemlidir.

Bu ara tırma ile yapılacak çalı maların, kayna tırma yoluyla e itim sürecinde kar ıla ılan sorunların en aza indirilmesine zemin hazırlayaca ı ve kayna tırma ö rencilerinin süreç içinde kar ıla tıkları sorunların çözümüne katkıda bulunaca ı dü ünülmektedir. Ayrıca bu ara tırma sonucunda elde edilecek veriler, öneriler ve bulguların da daha farklı ara tırmalara yön verece i dü ünülmektedir.

#### 1.4 Varsayımlar

Ara tırmada ölçme aracı olarak kullanılan "Ö retmen Ki sel Bilgi Formu", "Ö renci Ki sel Bilgi Formu" ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Ö retmen Formu"ndan elde edilen verilerin gerçek durumu yansıttı ı varsayılacaktır.

#### 1.5 Sınırlılıklar

1. Bu çalı madan elde edilen veriler ö retmenlerin ölçme verdikleri cevaplar ile
2. Yöntem açısından, genel tarama modeliyle, Kapsam açısından 2013-2014, KKTC ülkesindeki ilkokul, ortaokul ve liseler de kaynak oda da bulunan ö retmenler ve özel e itim merkezlerinde çalı an, özel e itim ö retmenleri ile sınırlıdır.

#### 1.6 TANIMLAR

**Özel e itim:** özel e itim, özel e itme ihtiyacı olan bireylerin e itim ve sosyal ihtiyaçlarını kar ılamak için özel olarak yeti tirilmi personel, geli tirilmi e itim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm geli im a amalarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen e itime denir (MEB, 2006).

**Kayna tırma:** ÖZEL e itim gerektiren bireylerin, yetersizli i olmayan akranları ile birlikte e itim ve ö retimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilkö retim, orta ö-retim ve yaygın e itim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan ve destek e itim hizmetlerinin de sa landı ı özel e itim uygulamalarıdır (Batu ve Kırcaali-iftar, 2011 ).

Destek e itim odası/Kaynak oda: Kayna tırma uygulamaları yoluyla e itimlerine devam eden ö renciler ile üstün yetenekli ö rencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek e itim hizmetleri verilmesi için düzenlenmi e itim ortamıdır (MEB, 2006).

Sosyal beceri: Sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri /rolleri yerine getirebilmesi için, sergilemesi gereken belirli davranı lardır (Avcio lu, 2005).



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve LG L ARA TIRMALAR

#### 2.1 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

##### 2.1.1 Okul ve Amacı

Okul kavramı, kurumsal amaçları gerçekleştirilmesi beklenen eğitim ve öğretim faaliyetleri ve birbirleriyle olan etkileşim biçimleri tarafından nitelenen toplumsal bir sistem olarak tanımlanmıştır (Aydın, 2006). Tarihsel süreç içinde okullar bürokratik yapılara dönüşmüştür. Okulun bir bürokratik yapı olmasının temel belirleyicileri büyük, karmaşık, çok düzeyli toplumsal kurumlar olmaları ve tarafsız zamanlı profesyonellerin okullarda görev yapmalarıdır. Okul denen bürokratik örgüte toplumlar pek çok görevler yüklemiştir. Bütün devletler eğitim sisteminin okullar aracılığıyla gerçekleştirilmesini istedikleri beklentileri eğitim yasalarında belirlemiştir. Sonuç olarak okulun amacı iyi insan, iyi yurttaş, iyi üretici ve iyi tüketici yetiştirmektir (Aydın, 2006).

##### 2.1.2 Eğitim ve Önemi

Bir insan, sahip olduğu zihinsel potansiyel doğrultusunda sürekli olarak bir eğitim süreci ile iç içedir. Basit günlük alışkanlıklardan, karmaşık projelere kadar birçok davranış kalıbını, sosyal anlayışları, toplumsal yaşamı düzenleri, mesleki bilgileri eğitim süreci içinde kazanmaktadır (Fındıkçı, 1999). Dolayısıyla eğitim insanın hayatı boyunca süren, zaman ve mekan yönünde kapsama ve boyutları geniş olan bir kavram olarak algılanabilir. En yalın anlatımla eğitim; hayatın başlangıcı ile başlayan ve hayat boyunca devam eden bir öğrenme süreci olarak değerlendirilebilir (Fındıkçı, 1999). Genellikle olarak "bilgi verme, yetenek ve becerileri geliştirme süreci" olarak tanımlanabilen eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre, insan davranışlarından belli değişiklikler sağlamak üzere, planlı etkinlikler dizisi olarak ifade etmektedir (Yazıcı, 2004)

### 2.1.3 Özel E itim

Özel gereksinimli bireylerin e itimleri ile ilgili sistematik çalı malar 1700'1CJ yılların sonlarında ba lamı tır. Ancak son yüzyıl içerisinde 'e itim' anlayı ı ve 'e itim modelleri' de i meye ve geli meye ba lamı tır (Sucuo lu, 2006). Normal geli im gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de e itimde fırsat e itli inden yararlanma hakları vardır (Gottlieb ve Leyser, 1996; Mickley, 2001; Kuz, 2001). Bu e itli i sa lamak için özel e itime muhtaç bireylerin merkeze alındı ı özel e itim programlarına ihtiyaç vardır. Bu programlar dayanak alınarak verilen ve 'özel' kavramını içerik olarak bünyesinde barındıran e itim sayesinde özel gereksinimli bireylere gerekli ortam ve fırsat e itli i sa lanabilmektedir. özel e itimin amaçlarına ula abilmesi belli ilkelere ba lı olarak uygulanmasına ba lıdır. Bu ilkeler ı ında; özel e itime muhtaç bireylere e itim süreci içerisinde yardımcı olan kurumlar ve ki iler onların toplumun birer parçası oldu u gerçe ini özel e itime muhtaç her bir bireye kabullendirme fırsatı bulurlar. özel e itim sayesinde kendisinin de toplumun bir parçası oldu unun farkına varan özel gereksinimli bireyler e itim sürecini daha verimli bir ekilde sürdürmek için ilk adımlarını atmı olurlar. özel e itimin alt kavramlarından biri olan 'birlikte e itim' ile özel gereksinimli ve normal bireyler bir arada, normal sınıf ö retmenleri tarafından e itilebilmektedirler.

### 2.1.4 Özel E itimin Amaçları

Özel e itimin amaçları, MEB'in özel E itim Hizmetleri yönetmeli inin be inci maddesinde Türk Milli E itimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri do rultusunda, özel e itime ihtiyacı olan bireylein;

- Toplum içindeki rollerini gerçekle tiren, ba kaları ile iyi ili kiler kuran, i birli i içinde çalı abilen, çevresine uyum sa layabilen, üretici ve mutlu bir vatanda olarak yeti melerini,
- Toplum içinde ba ımsız ya amaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel ya am becerilerini geli tirmelerini,
- Uygun e itim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; e itim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri do rultusunda üst
- ö renime, i ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar (<http://orgm.meb.gov.tr>).

### 2.1.5 Özel E itim ilkeleri

573 Sayılı Özel E itim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de özel e itimin temel ilkeleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

1. özel e itim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel e itim hizmetlerinden yararlandırılır.
2. özel e itime erken başlamak esastır.
3. özel e itim hizmetleri, özel e itim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
4. özel e itim gerektiren bireylerin, eğitimel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitimlerine öncelik verilir.
5. Özel e itim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
6. özel e itim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
7. özel e-itim politikalarının geliştirilmesinde, özel e itim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
8. özel e itim hizmetleri, özel e itim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karlılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır (<http://orqm.meb.gov.tr>).

### 2.1.6 Özel Gereksinimli Birey

Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli bireyler şu şekilde tanımlanmaktadır. "Özel eğitim gerektiren birey; çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade etmektedir" (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006).

Bu genel tanım, farklı özelliklere sahip özel e itime gereksinimi olan bireylerin tümünü kapsamaktadır. Aynı yönetmelikte özel gereksinimli bireyler aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır:

- Çok düşük düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar
- Duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklar

- Görme yetersizli i olan çocuklar
- Hafif düzeyde zihinsel yetersizli i olan çocuklar
- itme yetersizli i olan çocuklar
- Orta düzeyde zihinsel yetersizli i olan çocuklar
- Ortopedik yetersizli i olan çocuklar
- Otistik çocuklar
- Özel öğrenme güçlü ü olan çocuklar
- Serabral palsili çocuklar
- Süre en hastalı ı olan çocuklar
- üstün yetenekli çocuklar

özel gereksinimli bireylerin yetersizlik düzeyi, türü ve dereceleri ile özellikleri birbirinden farklılıklar göstermektedir. özel gereksinimli bireylerin farklılıkları; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ya da iletişim özelliklerinde veya bunların herhangi bir bileeninde olabilir (Eripek, 1990). Belirlenen bu farklılıklara ek olarak; yas, cinsiyet, kültür ve yaşam koşulları gibi etmenler de sıralanabilir. Onların bu özellikleri, bir destek sağlanmadığında normal gelişim gösteren bireyler için sunulan eğitim ortamlarından yararlanmalarını güçle tirmektedir (Cavkaytar, 2008). Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde, genel eğitime ek ya da genel eğitimden farklı bazı özel düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir. Bu düzenlemelerin bütününe "özel eğitim" denilmektedir. özel eğitimin genel eğitimden belki de en önemli farkı, öğretimin bireysel olarak planlanması, daha sistematik olarak uygulanması ve değerlendirilmesidir (Eripek, 2008).

#### 2.1.6.1 Otizm

Otizm, ilk olarak 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatrisi Leo Kanner tarafından "Erken Çocukluk Otizmi" adı altında gecikmiş dil gelişimi, rutine olan bağlılık, sosyal ilişkilerde zayıf, nesnelere bağlı, tekrarlayıcı hareketlere sahip özellikler olarak tanımlanmaktadır. Daha sonra 1944 yılında Asperger, otizmi, yaklaşık 10.000 çocuktan 4'ünde, doğumda ya da doğumdan sonraki ilk 30 ayda görülen, davranışla ilgili bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Darıca, Abido lu ve Gümü çü, 2005). Otizmi olan bireylerin tanınması kısmında daha önceki yıllarda ortaya atılan tanımların hepsi birlikte

dü ünülmektedir; fakat son zamanlarda otizme gösterilen ilginin ve bu alanda yapılan çalı maların artmasıyla birlikte farklı davranı özelliklerinin de dü ünülmesi gerekti i ortaya çıkmaktadır. Bununla ilgili yakın zamanda Amerikan Psikiyatri Derne i tarafından DSM-IVte otizmin tanımı, "Çocuklarda üç ya tan önce ortaya çıkan, sosyal etkile im, sözel ve sözel olmayan ileti im ve çocu un e itimsel performansını olumsuz yönde etkileyen geli imsel bir bozukluk" olarak belirlenmektedir. Bili sel, dil, sosyal ve motor becerileri kazanmadaki güçlüklerin gözlemlendi i otizm, yaygın geli imsel bozukluklar grubunda yer almaktadır (Sucuo lu, 2009).

Otizmi olan bireylerin en temel yetersizli i sosyal etkile im alanında (göz konta ı kurmamak, sınırlı jest, mimik kullanmak, ba kalarına fazla yakın ya da uzak durmak, konu urken alı ılmadık ses kalitesi ve vurgu özellikleri göstermek) görülür (Koegel ve Koegel, 2006). Bunun yanında otizmi olan çocuklar ya a uygun akran ili kileri geli tirememekle birlikte ba kalarıyla zevk, ba arı ya da ilgi payla ımında sınırlı davranı lar sergiler. Otizmi olan bireyler sosyal-duygusal davranı larda önemli derecede sınırlılık ya arlar. Ba kalarının ilgisi kar ısında tepkisiz kalmak, ba kalarının yaptıklarına kar ı ilgisizlik ve ba kalarının duygularını anlamada yetersizlik, (üzülen, a layan, sevinen, kızan vb. ki iler kar ısında duyarsız davranmak) otizmi olan bireylerin sosyal-duygusal alanda gösterdikleri sınırlı davranı larıdır (Birkan, 2009). Otizmi olan bireylerin sözel ve sözel olmayan ileti imde de yetersizlikleri vardır. ileti imin sosyal amaçlı kullanımına ili kin önemini kavramada, dilin di er insanlara bilgi aktarmaya yarayan bir araç oldu unun farkına varmada sorun ya amakla birlikte konu urken kısa, dü z cümleler kurmayı tercih ederler. Otizmi olan bireylerin imgeleme ve yaratıcılık gücünde de sınırlılıklar görülür. Bir nesne veya oyuncak ile di er çocuk ve yeti kinlerle sembolik oyun oynayamazlar. Bunun dı ında otizmi olan bireylerin tekrarlanan hareketleri (kendi etrafında dönme, ellerini çırpma ya da sallama gibi) vardır. Aynı zamanda belli bir amacı olmaksızın bazı nesnelere kar ı yo un bir ba lılık duyarlar. Birçok alanda sınırlı davranı lar sergileyen otizmi olan bireyler, bunun beraberinde getirdi i ileti im eksikli ine ba lı olarak ba ırma, kaçına, a lama vb. problem davranı lar sergilerler (Girli, 2004).

Otizmi olan bireylerin bili sel ve sosyal becerilerdeki yetersizlikleri en çok di er ki ilerin duygu, dü ünçe ve isteklerinin farkında olma ve anlamada

görülür (Sucuo lu, 2009). Bu ba lamda Frith ve arkada ları (1985), bili sel ve sosyal becerilerdeki yetersizlikleri zihin kuramındaki yetersizlikle açıklamaktadırlar (Sucuo lu, 2009). Zihin kuramı, bir ba kasının duygu, dü ünçe, istek ve e ilimlerini anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Normal geli im gösteren çocuklar kendi do al ortamlarında herhangi bir müdahaleye gereksinim duymadan kendi duygu, dü ünçe ve isteklerinin bir ba kasına göre farklı oldu unu ö renebilmekte ve kar ısındaki ki inin davranı larını anlayabilmektedirler. Otizmi olan çocuklar ise kar ısındaki ki ilerinin duygu, dü ünçe ve isteklerini, onların yüz ifadelerini ya da davranı larını anlamada sorun ya arlar. Otizmi olan çocukların en temel yetersizli i olarak kar ımıza çıkan bu durum sosyal körlük ya da zihin körlü ü olarak da tanımlanmaktadır (Sucuo lu, 2009).

Uzun zamandır yapılan bilimsel ara tırmalara ra men otizmin kayna ının tam olarak belirlenememesi, bu alanda otizmi olan bireylere sunulan e itimin nasıl olması gerekti i sorularının önem kazanmasına yol açmaktadır (Holmes, 1998). Bu durumda otizmi olan bireylere sa lanan e itim programının, öncelikle sosyal ve ileti im becerilerine öncelik verilerek hazırlanması gerekmektedir (Sucuo lu, 2009).

Otizimde bilimsel dayanıklı uygulama kategorileri dört ba lık altında toplanabilmektedir. Bunlar (a) problem davranı larla ba a çıkma, (b) ileti im becerisi kazandırma, (c) geli imsel akademik beceri ö retme ve (d) ba ımsızlık kazandırmadır (Çuhadar, 2008).

### 2.1.6.2 Özel Ö renme Güçlü ü

Özel ö renme güçlü ü ara tırmacılar ve uzmanlar tarafından birçok açıdan ele alınarak, daha geçerli ve kabul gören bir tanımlı yapılmaya çalı ılmaktadır. Silver (1992)'a göre 1940 yılından önce özel ö renme güçlü ü ya ayan bireylerin zihinsel yetersizlikleri, sosyo-kültürel yönde eksiklikleri ve duygusal bozuklukları oldu u dü ünölmekteydi. 1940'ların ba ında ara tırmacılar özel ö renme güçlü ü ya ayan bireylerin beyinlerinde az hasar oldu unu belirtmi ve bu durumu "minimal beyin hasarı" olarak adlandırmı lardır. Ara tırmalar bu bireylerin beyinlerinin çalı masının farklı oldu unu ancak bu farkın yapısal de il fizyolojik oldu u sonucunu ortaya koymu tur. 1959'li yıllarda ise birçok alandan ara tırmacı özel ö renme

güçlü ü ile ilgili farklı tanımlar ortaya koymu lardır. Özel ö renme güçlü ü tanımı ilk olarak 1962'de Kirk (1963) tarafından yapılmı tır. Kirk (1963) özel ö renme güçlü ünü beyinle ilgili, duygusal veya davranı sa! bozukluktan kaynaklanan dil, konu ma, aritmetik, yazma ve okulda kullanılacak becerilerden biri veya birkaçının geli iminde gecikme, bozukluk veya gerilik olarak tanımlamı tır. Bu durumun zeka gerili i, duyusal bozukluk veya kültürel faktörlerin bir sonucu olmadı ını da belirtmi tir. Bateman (1965) ise yetenek ve ba arı arasındaki belirgin farkı ifade etti i tanımında, özel ö renme \_güçlü ünün ö renme süreçlerinde temel bozukluklara ba lı olarak ortaya çıkan bir durum oldu unu belirtmi , özel ö renme güçlü ü ya ayan bireylerin zihinsel potansiyelinden beklenen performansları ile mevcut okul performansları arasında belirgin bir fark oldu unu ifade etmi tir.

Kirk (1963), bu tanımda özel ö renme güçlü ünün sebebini hem beyin ile ilgili i lev bozuklu una hem de duygusal veya davranı sa! bozukluklara ba lamı ve özel ö renme güçlü üne herhangi bir ya sınırı getirmemi tir. Amerikan E itim Dairesi'nin yaptı ı tanımda özel ö renme güçlü ü, sözlü ifade, yazılı ifade, dinleyerek kavrama, okuyarak kavrama, temel okuma becerileri, matematik i lemleri, matematiksel sorgulama alanlardan birinde veya birkaçında çocu un zihinsel yetenekleriyle ba arısı arasında ciddi farklılıklar olmasıdır (U.S. Office of Education, 1977).

özel E itim Okulları Çerçeve Yönetmeli i'nde (MEB, 2005), özel ö renme güçlü ü, yazılı veya sözlü dili anlamak için gerekli olan temel becerilerin biri veya birkaçında görülen dinleme, okuma, yazma, heceleme, konu ma, dikkat yonunla tırma, matematik i lemlerini yapmada ya anan yetersizlik nedeniyle bireyin performansının ve sosyal uyumunun azalması olarak tanımlanmaktadır.

Korkmazlar (2003) alan yazında özel ö renme güçlü üne ili kin en çok kabul gören tanımlardan birini yaparak; özel ö renme güçlü ünü normal veya normalin üstünde zekaya sahip olan, beyin ile ilgili belirgin bir hastalı ı ve birinci derecede ruhsal bir hastalı ı, duygusal yetersizli i olmayan; okuma, yazma, dinleme, konu ma, akıl yürütme, matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, ikincil olarak kendini idare etme, sosyal uyum, etkile im sorunları ya ayan, standart e itim almasına kar ın

ya ı ve zekasının altında performans gösteren bireylerdeki durum olarak tanımlar.

### 2.1.6.3 itme Yetersizli i

Çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilen i itme yetersizli i durumudur. i itme duyarlılı ının ki inin geli im, uyum, özellikle ileti imdeki görevlerinin yerine getiremeyi durumudur. Ki inin yalnız dil ve konu ma geli imini de il zihinsel, sosyal ve duygusal geli imini de etkiler (Bilir, 1986).

#### 2.1.6.3.1 i itme Yetersizli inin Sınıflandırması

2.1.6.3.1.1 itme Yetersizli inin Olu Zamanına Göre Sınıflandırma Genel olarak i itme yetersizli inin olu zamanına göre iki tür i itme kaybı görülür. i itme kaybı çocuk dili kazanmadan ortaya çıkmı sa dil öncesi i itme kaybı, dili kazandıktan sonra ortaya çıkmı sa dil sonrası i itme kaybından söz edilir.

2.1.6.3.1.2 itme Yetersizli inin Derecesine Göre Sınıflandırma itmenin az ya da çok olması i itme kaybının derecesini gösterir. Bunlar:

#### » Çok Hafif Derecede itme Kaybı

Çak hafif derecede i itme kaybına sahip çocukların i itme kaybı 27- 40 desibel arasındadır. 27 desibelden daha az olanlar normal sınırlar içinde görülür. 40 desibele kadar cihaz kullanmaları gerekli olmayabilir. Bu çocukların yalnızca zayıf ve uzak sesleri algılamada güçlükleri olabilir. Okul ortamında güçlük çekmezler ve genellikle özel e itime ihtiyaç duymazlar. Bu çocukların sözcük geli imine dikkat edilmelidir. Konu ma ve dudaktan okuma e itimine ihtiyaç duynayabilirler(Sarı, 2002).

#### > Hafif Derecede itme Kaybı

Bu çocukların i itme kayıpları 41 ile 55 desibel arasındadır. Uzak sesleri ve sınıf ortamında bazı sesleri algılamada güçlükleri olabilir. Sözcük da arcı ı yeterince zengin olmayabilir ve konu ma bozuklukları da görülebilir. Bu çocukların bazıları yardımcı araca ve özel e itime ihtiyaç duyar (Sarı, 2002).



### Orta Derecede İtme Kaybı

Orta derecede itme kayıpları 56- 70 desibel arasındadır. Dil gelişimleri, kelime dağarcığı ve dil kullanımları yetersizdir. Düşük seslerdeki konuları almada güçlükleri vardır. Yüksek sesli konuları alırlar. Yardımcı itme cihazına ihtiyaç duyarlar. Ayrıca özel eğitim hizmetlerinden erken yaşta yararlanmalıdırlar. Orta derecede itme kaybı olan çocuklar, okulöncesi eğitimde itime alındıkları takdirde erken ve sürekli bir eğitimle normal sınıfta eğitim görebilirler. Ancak burada bireysel farkları unutmamak gerekir. İtme kayıpları aynı olsa bile çocukların gösterecekleri başarı birbirinden farklı olabilir (Sarı, 2002).

### Yüksek Derecede İtme Kaybı

Yüksek derecede itme kaybına sahip çocukların itme kayıpları 71 ile 90 desibel arasındadır. Bu çocukların dil gelişimi yetersizdir. Konuşma ve dil gelişimi için özel eğitim gereksinimleri vardır. Sesleri itmede güçlükleri vardır. Yardımcı itme cihazına gereksinim duyarlar. Bu çocuklar yoğun bir biçimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalıdırlar (Sarı, 2002).

### >Çok Yüksek Derecede İtme Kaybı

Yüksek derecede itme kayıpları 91 desibel ve daha fazla olanlar, bu sınıflamaya girerler. Bazı yüksek sesleri duyabilirler. Ancak burada duyma daha çok titreşimlerin hissedilmesi şeklindedir. Konuşma ve dil gelişimleri oldukça yetersizdir. Kayıpları çok fazla olmakla birlikte yardımcı itme cihazlarından yararlanmalıdırlar. Erken ve uzun süreli özel eğitim hizmetlerinden yararlanmadıkları durumda sözel iletişim becerilerini kazanmaları güçtür (Sarı, 2002).

2.1.6.3.1.3 İtme Yetersizliği Olan Çocuklarda Sosyal Duygusal Gelişim İtme yetersizliği olan çocuklar iletişim becerisini kullanamadıkları için ailesi, arkadaşları gibi yakın çevresinde dahi güven eksikliği ve buna bağlı olarak hırçınlık, içe dönüklük, kırgınlık gibi davranışlar sergilerler. İleri ve çok ileri itme yetersizliğine sahip çocuklar, özellikle diğeri itme yetersizliği olan çocuklardan ayrı bir eğitim sürecinde ise okulda yalnızlık ve mutsuzluk gibi duygular yaşarlar (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

#### 2.1.6.4 Zihinsel Yetersizlik

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de zihinsel yetersizlikli çocuklar; zihinsel seviyeler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destekleyici hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (<http://orgm.meb.gov.tr>). Mental retardasyon; gelişim dönemlerinde ortaya çıkan, çevreye uyum ve davranışlardaki bozulma ile birlikte olan, genel zihinsel fonksiyonların ortalamanın anlamlı derecede altında olması şeklinde tanımlanabilir. Mental retardasyon zihinsel yeteneklerin yetersiz gelişimidir. Zihinsel yetenekler bir toplumda en yüksekten en düşüğe kadar bir devamlılık gösterdiğinden mental yetersizlikli olan grubu, normal gruptan kesin sınırlarla ayırt etmek güçtür. Yine de belirli alanları kapsayan testlerle, sayısal ölçülerle ayırım yapılmaya çalışılmaktadır. Bu sayede kişilerin kapasiteleri oranında eğitilmesini, kendisine, ailesine ve topluma yük olmadan verimli bir yaşam sürdürebilmesini sağlamak mümkündür. Çocuk hekimi, aileden sonra mental retardasyonu tanımak, önlemek, yol göstermek konumundadır (Okan ve Özdemir, 2005).

Genellikle toplum içerisinde zihinsel yetersizlikli olan bireyler homojen bir grup olarak görülmektedir. Aslında zihinsel yetersizlikli olan çocukların doğuştan getirdikleri kalıtsal özelliklere, sağlanan tıbbi tedavi, eğitim ve çevre olanaklarına bağlı olarak önemli bireysel ayrılıklar gösterirler. Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar arasında en fazla popülasyonu oluşturan zihinsel yetersizlikli olan çocukların kesin tanımı olmamakla birlikte kabul edilmiş bazı tanımlar mevcuttur. Yapılan pek çok tanıma bakıldığında bu çocukların sadece zeka yönlerinin değil, aynı zamanda sosyal uyum, dil gelişimi, sağlık vb. yönlerinin de dikkate alınması görülmektedir (Özgür, 2004).

Zeka yetersizliğinin 2002 yılı, Amerikan Mental Retardasyon Örgütü (MMR, American Association Mental Retardation) tanımı şöyledir: Zeka yetersizliği, zihinsel seviyede bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsuz davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Doll (1941) ise zihinsel yetersizlikli altı ölçüt içerisinde tanımlamıştır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

1. Zihinsel normal altı,
2. bunun sonucu olarak sosyal yetersizlik,
3. doğuştan ya da çocukluktan zihinsel yetersizliği,
4. olgunlaşma yetersizlik,

kalıtsal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel yetersizlik,

6. kalıcı ve iyileştirilemez bir durum.

Doll'un 1940'lerde zihinsel yetersizliği "kalıcı ve iyileştirilemez bir durum" olarak görmesi her ne kadar doğru olarak gözüksede, günümüzde gerek ilaçlarla yapılan tedavi ile gerekse eğitim faaliyetleri ile hastalığın derecesine göre zekanın etkililik alanı ve ilerlemesi de artırılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan birey için çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yapılan tanımlamalarda bu çocukların sadece zihinsel kapasiteleri değil, aynı zamanda sosyal uyum, dil gelişimi, sağlık vb. yönlerinin de dikkate alındığı görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların da normal çocuklar gibi oldukları onların da sevme, sevilme, yeme, içme vb. gereksinimlerini olduğu unutulmamalıdır. Bu çocukların normal akranlarından ayrılan yönü ise bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinde kendi istemleri dışında yetersizlik ya amalarıdır (Özgür, 2004).

Toplum oluşturan bireylerin yaklaşık olarak % 3'ünü zihinsel yetenekleri açısından geri olanlar oluşturmaktadır. Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların geriliklerinin derecesine göre hafif edilebilir zihinsel yetersizliği, orta ve ağır şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama içerisinde zihinsel yetersizlik gösteren çocukların % 90'ına yakınının yetersizlikleri hafif derecede edilebilir zihinsel yetersizliği olan çocuklar oluşturmaktadır. Zihinsel yetersizlikleri orta ve ağır derecede olanların tüm zeka geriliği gösteren çocuklar içerisindeki oranları ise % 10'dur (Eripek, 2003).

#### **2.1.6.4.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sınıflandırılması**

Zihinsel yetersizliğin tanımlanması, bu durumda olan çocukların belirlenmesinde ve gerekli özel eğitim olanaklarının sağlanmasında önemlidir. Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar homojen bir grup değildir kendi içlerinde önemli farklılıklar gösterirler. Zihinsel yetersizlik tanımı, tanımları genel anlam içerisinde bu farklılıkları yansıtabilmekten uzaktır. Bu yönüyle zeka

gerili i gösteren çocukların ortak özelliklerine göre sınıflandırılmalarına gereksinim duyulmaktadır. Zeka gerili i gösteren çocukların sınıflandırılması ele alınan boyuta göre farklılıklar göstermektedir. Sınıflandırma biçimleri kısaca a a ıdaki gibidir:

*Nedenlere göre sınıflandırma:* Daha çok beyinde olu an hasarın nedenine dayalı ve tıp alanı tarafından kullanılan sınıflandırmadır. Zihinsel yetersizlik, organik, kalıtım ve çevresel nedenlere ba lı olmasına göre sınıflanmaktadır.

*Zihin yetersizli in a ırlık derecesine göre sınıflandırma:* psikolojik sınıflama ve e itsel sınıflama olmak üzere iki ekildedir. *Psikolojik sınıflamada*, uygulanan zeka testlerinin sonuçlarına ba lı olarak hafif (69-55 ZB), orta (54- 40 ZB), a ır (39-25 ZB) ve çok a ır (24 ZB ve altı) olmak üzere zeka yetersizli i dört gruba ayrılmı tır.

*E itsel sınıflamada*, zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, e itim gereksinimlerine göre sınıflandırılmakta, neyi ö renip neyi ö renmeyeceklerini ifade etmektedir.

"Ö retilbilir" teriminin iki temel anlamı vardır. (1) temel akademik becerilerde e itilmezler. (2) günlük ya amın gerektirdi i sosyal uyum pratik ileti im ve öz bakım becerilerini ö renebilirler. A ır ve çok a ır derecede yetersizlik gösteren çocuklar ise bazı basit öz bakım becerilerini ö renebilirler (Vuran, 2004).

#### 2.1.6.4.2 Zihinsel Yetersizli i Olan Çocukların Geli imsel Özellikleri

##### 2.1.6.4.2.1 Ö renme Özellikleri

Zeka yetersizli i olan bireylerde "ö renme" normal geli im gösterenlerden farklı de ildir. Farklılık beceri edinme, ilgili beceriye dikkat etme, edinilen becerileri ba ka alana transfer etme ve genelleme, konu ma ve dil geli imi ile ilgili becerileri ö renme oranlarındadır (Vuran, 2004).

*Dikkat:* Dikkatleri da ınık ve kısa sürelidir. Bir i te dikkati ayrıntılara vermeme, dı arıdan gelen uyarılardan dikkatin kolaca da ılması. yapılan bir i te veya oyunlarda dikkatini sürdürmede zorlanma sık görülür. Yönergeleri kolayca anlayamaz ve bunlara uyamazlar. Kendilerine bir ey söylendi inde dinlemiyormu , bir ey gösterildi inde görmüyormu gibi davranabilirler

(Güven, 2003). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin çoğu ilikili ipuçlarına dikkat etmede güçlük çekerler. Yeni ipuçlarına dikkat etmekten çok daha önceden bildikleri belirgin ipuçlarına odaklanma eğilimi gösterirler. İyi öğrendikleri becerileri akranları ile aynı ustalıkta yapabilirler. Ayırt etme sorunlarını azaltmak için, eğitimlerinde üçboyutlu nesnelere kullanmak, becerileri kolaydan zora doğru sıralamak, yeni olumlu ve olumsuz uyarıların sağlanmasını sağlamak, yanlış yapmaktan kaçınmak, dikkat ilikili beceriye çekmek, ilikili beceriye dikkat çekmek için ortam yaratmak önerilmektedir (Vuran, 2004).

*Bellek:* Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hem uzun hem de kısa süreli bellekte bilgileri toplama ve bu bilgileri kullanmada problemleri vardır. Bilgileri kısa ve uzun süreli belleğe depolama stratejilerini kullanmada güçlük yaşamaktadırlar. Bellekte var olan öğrenilmiş bir bilgiyi farklı ortamlarda kullanmada zorluk çekmektedirler. Zekadaki yetersizlik ne kadar fazlaysa bu problemleri yaşamaları da bir o kadar artmaktadır (Tekinarşlan-Çifci, 2008). *Dil:* Zihinsel yetersizliği olan bireylerde dil gelişimine ait pek çok sorun vardır. Genel bilişsel gelişimdeki sorunlar dil gelişimini kısıtlar. Zihin yetersizliği olanlar genellikle, normal dil öğrenen çocuklara benzer şekilde ama gecikmiş bir şekilde dil öğrenirler. Belli zihinsel yetersizliklerin sorunlarının özgün bazı özellikler gösterdiği de bilinmektedir. Örneğin, Down sendromunda söz dizimi ve morfoloji ile ilgili sorunlar varken, Williams sendromunda semantik alanda, Frajil X sendromunda da hem sözel hem sözel olmayan pragmatik yetilerde sorun vardır (Korkmaz, 2005).

#### **2.1.6.4.2.2 Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri**

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, diğer çocuklardan daha geç yürümekte ve koşmaktadırlar. Biraz daha kısa ve hastalıklara karşı daha hassas olmaya eğilimlidirler (Krebs, 1995). Molnar (1978), çalışmasında ortalama yürüme yaşını Down Sendromlu çocuklarda 4.2, diğer zihinsel yetersizlik türlerinde 3.2 yaş olarak bulmuştur. Bununla birlikte Willgoose (1984) motor gelişim alanındaki bozukluğun zeka alanındaki bozukluktan daha az olduğunu öne sürmektedir. Araştırmacılar, zihinsel yetersizliği olan çocukların, güç, dayanıklılık, çeviklik, denge, koordinasyon, esneklik, hız gibi fiziksel ve motor

uygunluk unsurları yönünden daha zayıf olduklarını belirtmektedirler (Özer ve Sevimay, 2001 ).

#### 2.1.6.4.2.3 Sosyal Gelişim Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarından daha az olumlu sosyal davranışlar, akran etkileşimlerinde iletişimsizlikte eksiklik, akranları ile birlikteyken düşük oranda ödül ve daha az iletişime giren davranışlar sergilediklerini ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal beceri düzeyi yeterli olan çocuklarda temel beceri tanımlanmıştır: Davranışlarında iletişimsizlik, açıklama, sorumluluk, empati ve kendini kontroldür (Gresham. Elliot, 1993).

Çocuklar'a (1979) göre sosyal beceri düzeyi yeterli olan çocuklar özellikleri:

- Kendilerinden ya da küçük olanlarla iletişimi kurarlar. Bu çocukların sosyal gelişimleri geri ve yavaş olduğundan kendilerinden ya da küçük olup sosyal seviyede benzerlik gösterenlerle sosyal ilişkiler kurmayı yeğlerler.
- Yakın çevresindekilerle kolay dostluk kuramazlar. Kurdukları dostlukları uzun süre sürdüremezler. Kurdukları dostluk yakın yararlar sağlamaya yöneliktir. Kendinin sahip olmadığı şeylere ortaklaşa sahip olmak, dostluk kurmada önemli bir etkidir. Genellikle yakın çıkarlar ortadan kalkınca dostlukta biter. Kolayca küser ve dostlukları bozarlar.
- Sosyal ilişkilerinde grupta daima bağımlı olma eğilimindedir. Grup etkinliklerinde bir lidere tabii olmayı yeğlerler. Nadiren kendi seviyelerindeki kişilerden oluşan gruplarda lider olmaya talip olurlar. Liderlik çatışmalarına bu gruplarda rastlanmaz. Bunda özel gereksinimli çocukların kendilerinde grubu yönetecek yeterli iletişim ve güveni görememeleri ve sınırlı sosyal yeteneklere sahip olmaları önemli rol oynayabilir.
- Oyun ve toplum kurallarına uymakta zorluk çekerler. Kuralları güç oyunlara ve sosyal etkinliklere katılmazlar. Toplumda bütün oyunlar ve sosyal etkinliklerin belli kuralları normaller tarafından normallere göre ayarlanır. Özel gereksinimli bireylerin yeteneklerinin sınırlı olması ve

buna ek olarak çok az sosyal ya antılara sahip kılınması nedeniyle bu etkinliklere uyum sa lamada çok zorluk çekerler. Uyumda kar ıla tıkları ba arısızlıklar daha güç oyun ve sosyal etkinliklere katılmaktan tamamen kaçmalarına yol açar. Kuralları bu çocukların anlayaca ı ve uyaca ı seviyede basitle tirmeli ve bu tip etkinliklere ba arılı, etkin katılımları sa lanmalıdır. Bu ekilde bu çocuklarında sosyal ili kilerden zevk duyan varlıklar haline getirilmesi olası olur.

- Genellikle fiziki görünü lerinde, giyim ku amlarında acayıplikler gösterirler. Giydiklerini uygun ekilde giyemez, kendilerine yakı tıramazlar. Giyimde kullandıkları aksesuarlar belirli ekilde uygunsuzdur. Ayakkabı, apka, pantolon, gömlek, palto giyme ve kravat takmalarında belirgin ekilde gariplikler gösterirler. Tuvaletleri, oturu ları, yürüyü lerinde gülünç hallere dü erler.
- Nezaket ve görgü kurallarına uymada yetersizlik gösterirler. Nezaket ve görgü kurallarına uyum sa lama becerisi sosyal durumlar içinde kazanılır. O kurallarla ilgili durumda bireysel farklara göre tekrar edilmesini gerektirir. Hiçbir kimse hangi durumda nasıl davranaca nı zekası ile ö renemez. ilgili durumlarda bulunması, hangi davranı ların uyum sa layıp, hangi davranı ların uyum sa lamadı nı görerek, ya ayarak uygulamasını pratik yaparak ö renirler.
- Sosyal bakımdan birçok uyumsuz halleri vardır. Sosyal durumlara kendi kendilerine uymada zorluk çekerler. Uyum sa layacak uygun çözüm yolları bulamazlar.
- Sosyal etkinliklere kar ılılgileri azdır. Çok az sayıda sosyal etkinliklere katılırlar.
- Sosyal ili kilerde bencildirler. Davranı larında her eyin kendilerine ait olmasını isterler. Kendilerine ait olan eyleri ba kalarıyla payla maya yana mazlar.
- Sosyal ili kilerinde kendilerini grupta kabul ettirecek becerileri azdır. Bazılarında hiç yok denecek kadar azdır. Ne komiklik, ne espri, ne taklit, ne fıkra, ne oyun, ne de di er sosyal becerileri kendilerini bir grup insan tarafından aratacak durumda ve seviyede de ildir. Akranları tarafından sosyal etkinliklere katılmaları istenmez.

### 2.1.6.5 Özel Gereksinimli Çocukların E İtim Ortamları

Yetersizli i olan çocuklar için var olan e itim ortamları, yetersizlikten etkilenmi ö rencilerin, kendileri gibi yetersizli i olan çocuklar için açılmı , normal geli im gösteren akranlarından ayrı e itim aid ıkları ayrı e itim ortamları ve yetersizlikten etkilenmemi normal geli im gösteren ö rencilerle birlikte e itim aldıkları birlikte e itim ortamlarıdır (Özyürek, 1985; Salend, 2001; afak, 2005; Sucua lu ve Kargın, 2006; Timuçin, 2008; özyürek, 2009).

özel gereksinimli bireylere e itim hizmetleri sa layan e itim ortamları en az kısıtlayıcıdan ba layıp en fazla kısıtlayıcıya do ru normal e itim okullarındaki normal sınıflar (Kayna tırma), kaynak oda, normal e itim okullarındaki özel e itim sınıfları (Alt özel sınıflar), ayrı özel e itim okulları ve ev/ hastane olmak üzere sıralanmaktadır (Özbaba, 2000).

A a ıda yetersizli inin derecesi/türü dolayısıyla normal bireylerle bir a rada e itim alan veya alamayan bireylerin e itim ortamları sırasıyla açıklanmı tır.

- 2 **Genel E İtim Sınıfları:** Genel e itim sınıfları genellikle hafif derecede zihin yetersizli i olan çocuklar için yaygın olarak uygulanan, en az sınırlayıcı ortam kabul edilen ve genellikle normal sınıf olarak isimlendirilen sınıflardır (Sucuo lu, Kırcaali-ftar, Tekin-iftar, Kaner Ve Bakkalo lu, 2009).
- > **Kaynak Oda/Destek E İtim Odası:** Kayna tırma uygulamaları yoluyla e itimlerine devam eden ö renciler ile üstün yetenekli ö rencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek e itim hizmetleri verilmesi için düzenlenmi ortamıdır (MEB, 2006).
- **Özel E İtim Sınıfı:** Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta e itim görmeyi gerektiren ö renciler için yetersizlik türü, e itim peiormansları ve özelliklerine göre açılan sınıflarını ifade eder (MEB, 2006).
- **Özel E İtim Okulları:** Bu okullar özellikleri benzer olan çocuklar için olu turulmu olan okullardır. Çocukların özel gereksinimlerini kar ılayan uzmanların ve donanımın bulundu u, özel olarak geli tirilmi programı olan özel okullara özel gereksinimli çocuklar,



gündüzlü ya da yatılı, yarım zamanlı ya da tam zamanlı olarak devam edebilirler (Sucuo lu ve di er, 2009).

- **Yatılı Bakım Evleri:** Yatılı kurumlar, özel gereksinimli bireyler için açılan ilk kurumlardır. Bu kurumlar verdikleri hizmetlere göre çok farklılabilmekte, bazıları özel gereksinimli bireyin tıbbi gereksinimlerini temel alarak bakım ve tedavi hizmeti vermekte, bazıları ise sadece emniyetli bir şekilde barınmalarını sağlamaktadır (Sucuo lu ve di er, 2009).

**>-Hastane ve evde eğitim:** Okul ça ı çocukları için alternatif olabilecek son eğitim modelleri evde ya da hastanede eğitimdir. Bu modeller, özellikle herhangi bir hastalık ya da benzer nedenlerle geçici olarak eğitim ortamlarından uzak kalan çocuklar için uygun modellerdir. *Hastanede eğitim*, herhangi bir hastalık ya da kaza nedeniyle hastanede uzun süre kalması gereken çocuk için hastane sınıflarında, bu görev için atanmış olan sınıf öğretmenleri ya da gezici öğretmenler aracılığı ile sağlanır. Kronik sağlık sorunları olan özel gereksinimli çocuklar için hastane eğitimi sürekli olabilir. *Evde eğitim* ise hastane eğitimine benzer şekilde geçici nedenlerle okula devam edemeyen çocukların eve giden öğretmen (gezici öğretmen) tarafından eğitimleri olarak tanımlanabilir (Sucuo lu, Kırcaali-Iftar, Tekin-iftar, Kaner ve Bakkalo lu, 2009). özel gereksinimli bireylerin eğitimleri mevcut sistem içerisinde ayrı okullar, ilköğretim okulları içerisinde özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma eğitimi yoluyla gerçekleştirilmektedir. özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar en fazla kısıtlayıcı olan ayrı eğitim ortamlarından en az kısıtlayıcı olan birlikte eğitim ortamlarına doğru bir hiyerarşi göstermektedir. En az kısıtlayıcı ortam; çocuğun yetersizliği olmayan akranlarıyla, ya da dışarı çevreden ve ailesinden mümkün olduğunca en az ölçüde ayrı tutulmasını ve çocuğun gelişimini en üst düzeyde geliştirmeyi sağlayan ortamdır (Ataman, 2003). Hiyerarşide yer alan eğitim ortamları, en fazla kısıtlayıcı olan eğitim ortamlarından en az kısıtlayıcı olan eğitim ortamlarına doğru; yatılı özel eğitim okulu, gündüzlü özel eğitim okulu, özel sınıf, yarı zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma

ve tam zamanlı kayna tırma şeklinde ele alınmaktadır (Batu ve Kırcaali-Iftar, 2006).

En fazla kısıtlayıcı olan e itim ortamları yatılı özel e itim okullarıdır. Bu okullarda ö renciler aynı gereksinim türündeki ö rencilerle e itim almakta ve geceleri de bu okullarda kalmaktadırlar. Gündüzlü özel e itim okulları, ö rencilerin aynı engel grubundan ö rencilerle e itim aldıkları, gerekti inde ek hizmetlerin sa landı ı bir di er ayrı e itim ortamıdır. Özel e itim sınıfları, ö rencilerin e itimlerini normal ilkö retim okul binası içerisinde özel bir sınıfta aldıkları, yalnızca ders saatleri dı ndaki teneffüs saatlerinde normal akranlarıyla birlikte oldukları düzenlemelerdir. Yarı zamanlı kayna tırma, ö rencinin özel e itim sınıfında kayıtlı olup, ba arabilece i derslerde normal sınıfta akranlarıyla e itim almasıdır. Kaynak oda destekli kayna tırma ise, ö rencinin normal sınıfta kayıtlı olup, deste e gereksinim duydu u derslerde özel e itim ö retmeninden kaynak odada e itim aldı ı e itim ortamıdır. Son olarak tam zamanlı kayna tırma, özel gereksinimli bireyin kaydının normal sınıfta oldu u ve tüm gün boyunca e itimini normal sınıfta ve normal sınıf ö retmeninden aldı ı e itim ortamıdır (Batu ve Kırcaali-Iftar, 2006).

özel gereksinimli bireylerin toplumun bir üyesi olarak yasayabilmeleri için normal geli im gösteren bireyler gibi e itimde fırsat e itli inden yararlanmaları gereklidir. Son yıllarda de i en okul politikaları ve yasalarla en az kısıtlayıcı ortamın desteklenmesi ve özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamlarda e itim görmeleri, di er bir de i le kayna tırılmaları fikri kabul edilmektedir. özel gereksinimli bireylerin e itimlerinin temel amacı, yaşam i levlerini geli tirerek onları daha ba ımsız kılmaktır. Kayna tırma e itimi bu hedefi kar ılamak için uygun bir araç olma özelli i gösterebilmektedir (Turhan, 2007).

### **2.1.7 Kayna tırma E itimi**

Son yıllarda savunulan görü ve uygulanan e itim programlarının önemle üzerinde durdu u özel e itim gereksinimli çocukların normal çocuklarla tek bir e itim programında birle tirilmesi olan kayna tırma e itiminin gereklili idir. Kayna tırma, özel gereksinimli çocukların normal geli im gösteren ya ıtlarıyla normal sınıflarda e itim ve ö retimine özel bir

ekilde dahil edilmesi anlamına gelir. Diğer bir anlatımla özel eğitim gereksinimli çocukların daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırma sürecidir (Özgür, 2011).

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

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

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır şeklinde tanımlanmıştır. Aynı yönetmelikte kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde belirtilmiştir:

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.
- b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.
- c) Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.
- ç) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri halinde kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne

göre bu Yönetmeli in 26'ncı ve 27'nci maddelerinde belirtilen özel eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak özel eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.

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

e) Kaynaştırma yoluyla özel eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliği için uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen özel eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile özel eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.

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

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

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

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

ı) özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul

ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.

i) Kayna tırma yoluyla e itimlerine devam eden ö rencilerin yetersizlik türü, e itim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, e itim materyalleri, ö retim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve de erlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.

j) Kayna tırma uygulamaları ilkö retim programlarını uygulayan özel e itim okul ve kurumlarında; yetersizli i olmayan ö rencilerin, yetersizli i olan ö rencilerle aynı sınıfta e itim görmeleri yoluyla ya da yetersizli i olmayan ö renciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması ekinde de uygulanabilir.

k) Yetersizli i olmayan ö renciler, istekleri do rultusunda, çevrelerindeki özel e itim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları S'i özel e itime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi e itimde en fazla 14, ilkö retim ve ortaö retimde 20, yaygın e itimde 1 O ö renciden oluşur.

l) Kayna tırma yoluyla e itimlerine devam eden ö rencilerin bulunduğu ilkö retim okullarında bu ö rencileri örgün e itime hazırlamak amacıyla gerekti inde hazırlık sınıfları açılabilir. Bu sınıflardaki e itim-ö retim hizmetleri, bu Yönetmeli in 48 inci maddesindeki hükümler do rultusunda yürütülür. lerleyen sayfalarda yönetmeli in h bendinde belirtilen destek e itim hizmetleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

#### **2.1.7.1 Kayna tırma E itimi Ve Önemi**

Son zamanlarda savunulan görüş ve uygulanan e itim programlarının önemle üzerinde durdu u özel gereksinimli çocukların normal çocuklarla tek bir e itim programında birleştirilmesi olan entegrasyonun gereklili idir.

Kayna tırma (entegrasyon), özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren ya itlarıyla normal sınıflarda e itim ve ö renime özel bir ekinde dahil edilmesidir. Diğer bir deyi le, özel gereksinimli çocukların daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırılmaktadır (Karadeniz, 2002).

Kayna tırma kavramının de i ik kaynaklardan tanımlarına yer vermek gerekirse; Kayna tırma, özel gereksinimli ö rencilerin, normal ö rencilerin devam etti i e itim ortamlarında (normal anaokulu, normal ilkö retim okulu, vb.) e itilmesidir (Kırcaali-Iftar, 1992).

18 Ocak 2000 tarihli ve mükerrer 23937 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlü e konulan MEB Özel E itim Hizmetleri Yönetmeli i'ndeki tanıma göre kayna tırma (entegre e itim); özel e itim gerektiren bireylerin, yetersizli i olmayan akranları ile birlikte e itim ve ö retimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilkö retim, orta ö retim ve yaygın e itim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek e itim hizmetlerinin sa landı ı özel e itim uygulamalarıdır. Di er bir de i le özel e itim gerektiren çocukların normal geli im gösteren ya ıtlarıyla, normal sınıflarda e itim ve ö retime özel bir ekilde dahil edilmesidir (MEGEP Mesleki E itim Geli tirme Programı, 2007).

Kayna tırma e itimi, özel gereksinimli çocukların normal olarak geli en çocukların sınıflarına e itim amaçlı olarak entegrasyonu anlamına gelmektedir (Odom ve Speltz, 1983).

Kayna tırma kavramının temelinde özel gereksinimli ö rencilerin:

- Ailedeki di er karde leri ve akranlarıyla aynı okula gitmeleri,
- Aynı ya taki akranlarıyla aynı sınıfta bulunmaları,
- Ö renciye ve/veya ö retmene gereksinim duydukları destek özel e itim hizmetlerinin sa lanması yer almaktadır (Kargın, 2004).

Kırcaali-ftar (1992)'in aktardı ına göre, kayna tırma uygulaması, her türde ve düzeyde yetersizli e sahip ö renciler için söz konusu olabilmektedir. Özel gereksinimli ö rencilerin, genel ö renci nüfusu içindeki oranları dikkate alındı ında, bir sınıfta birkaç özel gereksinimli ö renciden fazlasının dü me olasılı ı azdır. Dolayısıyla, kayna tırma uygulamalarının yaygınla masının önemli bir niceliksel sakıncası bulunmamaktadır. Kayna tırma, okul öncesi dönemden ba layarak daha ileri okul dönemlerinde de yapılabilir. Ancak özürlü çocu un daha sonraki yıllarda topluma uyumunu kolayla tırması için

gerekli olan temel iletişim becerilerini kazanması ve gelişimini hızlandırması yönünden okul öncesi dönemde yapılacak olan kayna tırmanın önemi büyüktür (Gampel di er, 1974, akt: Ek i, 201 O). Her çocu un bir di erinden farklı oldu u, bu nedenle de e itimin bireysel temelli olmasının gereklili i, ça da e itim anlayı ının özünü olu turmaktadır (Güven, 2003).

özel e itim uygulamalarındaki de i ikliklerin, insan hakları ve özgürlük hareketinin geli imi ile paralellik gösterdi i görülmektedir. özel e itim süreci özel gereksinimli ö rencilerin e itim alma hakkı oldu u görü ünden ba layarak onların da normal ya ıtlarıyla e itilme hakkı oldu u görü üne do ru geli im göstermi tir. 1960'1 ı yılların sonlarında pek çok batı ülkesinde özel e itimciler, özel gereksinimli çocukların ya ıtlarından ayrı olarak engel türlerine göre olu turulmu özel e itim ortamlarında e itilmelerinin ne denli gerekli ve yararlı oldu unu sorgulamaya ba ladılar. Bu sorgulamanın temelinde, her çocu un toplumun bir üyesi oldu u; toplumun da, okul, kültür ve aileden ayrı dü ünülemeyece i dolayısıyla da, ço unlu un e itim gördü ü normal e itim ortamlarından özel gereksinimli bireylerin de yararlanma hakkına sahip oldu u görü ü yer almaktadır (Kilgo ve Gorgiarla, 2005).

#### **2.1.7.2 Kayna tırma E itiminin Amacı**

Kayna tırma e itimi özel e itime ihtiyacı olan ö rencilerin ya ıtlarıyla, aynı sınıfta e itim alması anlamına gelir. Kayna tırma e itiminin amacı, özel e itime ihtiyacı olan çocu un toplum içinde ya ayabilmesini kolayla tırmaktır. Bu e itim, özel gereksinimli ö rencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünle tirilerek sosyal ve duygusal gereksinimlerinin kar ılamaya yönelik bir e itimdir (Sucuo lu ve özokçu, 2005).

Özel gereksinimli çocukların genel e itim sınıflarında akranları ile birlikte e itim görmesini sa layan ve birçok çaba sonucu kabul edilmi olan bu uygulamanın temel mantı ı udur: özel gereksinimli çocuk akranları ile aynı sınıfa gitti i zaman etiketlenmeyecek ve akranlarının sergiledi i do ru ve beklendik davranı ları onları model alarak ö renecektir. Bunun yanı sıra ö retmenin yapaca ı bazı ö retimsel yada fiziksel uyarlamalar ile de akademik becerileri kendi hızında ö renecektir (Sucuo lu ve di er, 2009).

Kayna tırma e itiminin amacı, genel ve özel e itimi ayıran sınırları yıkmak ve kayna tırma ö rencilerini genel e itim sınıfının aktif bir üyesi yapmaktır (Chopra, 2008). Kayna tırma yoluyla e itimin amacı; çocu u normal hale getirmek de il, onun ilgi ve yeteneklerini en iyi ekilde kullanmasını sa lamak, toplum içinde ya ayabilmesini kolayla tırmaktır (Gürkan ve di er, 2010, akt: Sülün, 2012).

Gordon (1999) kayna tırmanın amacını u ekilde açıklamı tır: Özel e itime gereksinim duyan çocukları, gereksinim grubuna göre bir okula ya da sınıfa yerle tirmek her zaman mümkün olmadı ından, ço unlukla normal sınıflarla kayna tırmaya verilmektedir. Kayna tırma yoluyla e itimin amacı; özel e itime ihtiyacı olan bireylere destek e itim hizmetleri de verilerek yetersizli i olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamda e itimlerini sürdürmelerini sa lamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel e itime ihtiyacı olan bireyler, kayna tırma yoluyla e itimlerini, yetersizli i olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel e itim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kayna tırma uygulamaları, ö rencilerin bazı derslere yetersizli i olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders di i etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır (MEB, 2008).

### **2.1.7.3 Kayna tırma Yoluyla E itim Uygulama İkeleri**

Daha önce de belirtildi i gibi kayna tırma yalnızca özel gereksinimli ö rencinin genel e itim sınıfına yerle tirilmesi demek de ildir. Aynı zamanda bazı düzenlemelerin/ uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin kar ılanması gerekmektedir. Buna göre ba arılı bir kayna tırma için;

1. Öncelikle ba ta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalı anları, özel gereksinimli ö rencilere kar ı kabul edici ve destekleyici davranı lar sergilemelidirler.
2. Sınıf ö retmenlerinin tutumları, kayna tırmanın ba arısında ikinci önemli ö e olarak kar ımıza çıkmaktadır. Bir e itim programını planlamak, uygulamak, ö rencilerinin geli imlerini ve ba arılarını sa lamak ö retmenin



görevidir. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle özel e itime muhtaç ö rencilerini benimsemeleri gerekmektedir. Ö retmenler çocukların e itiminden sorumlu olan bireylerdir. Bir e itim programını planlamak, uygulamak, ö rencilerinin geli imlerini ve ba arılarını sa lamak gibi görevleri vardır.

3. Genel e itim sınıfları, tüm ö rencilerin gereksinimlerini kar ılayacak, ö renmelerini kolayla tıracak biçimde düzenlenmelidir. Sınıf ortamı yalnızca normal geli im gösteren ö renciler için de il, aynı zamanda özel gereksinimli ö rencilerin de ö renmelerini kolayla tıracak, sınıfa ve etkinliklere katılımını artıracak biçimde düzenlenmelidir.

4. Genel e itim sınıflarında tüm ö renciler, birlikte ö renme, oynama, e itimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdırlar. Sınıf içinde her ö rencinin kendi geli imi do rultusunda ilerlemesine olanak verecek bir ö renme ortamı olu turulmalıdır. Ayrıca ö rencilerin yalnızca akademik yönden geli meleri de il, aynı zamanda sosyal ki sel yönden de geli meleri hedeflenmelidir.

5. Kayna tırma sınıfındaki di er ö renciler özel gereksinimli ö renci hakkında bilgilendirilmelidirler.

6. Kayna tırma e itiminin ba ariyla uygulanabilmesi için genel e itim sınıfındaki özel gereksinimli ö renciye ve ö retmene, gereksinimlerine yönelik destekleyici özel e itim hizmetlerinin sa lanması gerekmektedir.

7. Sınıftaki tüm ö renci velileriyle i birli i sa lanmadır. Kayna tırma e itiminin özel gereksinimli ve di er ö rencilere beklenen yararları sa layabilmesi için sınıftaki tüm velilerin sınıf ö retmeni ile i birli i içinde olması gerekmektedir (Kargın, 2004).

#### **2.1.7.4 Kayna tırma Destek E itim Hizmetleri**

Kayna tırma destek e itim hizmetleri sınıf içi ve sınıf dı ı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sınıf içinde verilen destek e itim hizmetleri ö renciyi sınıftan ayırmadan sürdürülen hizmetlerdir. Sınıf içi destek e itim hizmetleri danı man yardımcı genel e itim sınıfı, özel e itim ö retmeni yardımcı ile genel e itim sınıfı ve yardımcı ö retmenle genel e itim sınıfı eklinde sınıflanabilir. İkinci destek hizmet türü ise kaynak oda ya da gezici özel e itim ö retmeni deste i eklinde sürdürülen sınıf dı ında verilen hizmet türüdür (Kargın, 2004).

#### 2.1.7.4.1 Sınıf İçi Destek E İtim Hizmetleri

Bu destek hizmet türünde destek hizmet uzmanı sınıf ö retmenine çe itli ekillerde yardımcı olabilir. Ancak destek hizmet uzmanı ve sınıf ö retmeni aynı zamanlarda aynı sınıf içinde olacaklarından, çok iyi e güdüm içinde çalı maları, aynı dili konu uyor olmaları gerekmektedir. Sınıf-içi yardım sa layacak olan destek hizmet uzmanı, konu ma terapisti, özel e itim ö retmeni veya ö rencinin gereksinimine ba lı olarak ba ka bir uzman olabilir (Batu,2000).

Sınıf-içi yardım uygulanırken, destek hizmet uzmanı ve sınıf ö retmeni, ö retim sorumlulu nu, pları yapma i ini, de erlendirme i ini ve sınıf kontrolünü payla ırlar. Sınıf-içi yardımda ö renciyi destek hizmet sa lamak için sınıf dı ına çıkarmak yerine, destek hizmeti ö renci için sınıf içine almak söz konusudur. Sınıf ö retmeni ve destek hizmet uzmanı görev payla ımını do ru yaparlarsa, sınıf-içi yardımda kayrıa tırma ö rencisinin kendisini ayrıcalıklı hissetme olasılı ı da kaynak oda e itimine kıyasla daha az olacaktır. Ayrıca, destek hizmetin sınıf içinde sa lanması, ö retmenler arasındaki ileti im kopuklu nu ve zamanı planlama zorlu nu da ortadan kaldıracaktır (Batu, 2000). Özel e itim ö retmeninin genel e itim sınıfında ne kadar süre ile bulunaca ı ö rencinin gereksinimlerine göre de i ebilir (Kargın, 2004).

Sınıf içi yardımın en önemli avantajı, sınıf ö retmeninin sınıf ortamında var olan araç-gereçleri nasıl kullanaca ı, özel gereksinimli ö renciye nasıl davranaca ı konusunda yardım alabilece i bir hizmettir. Özel gereksinimli ö rencinin sınıftan ayrılmasına gerek kalmadan ama yine de bireysel çalı ma

fırsatı bulabileceği bir destek eğitim hizmeti olması açısından yararlıdır (Kamen ve Akkoyun, 2007).

Sınıf içi yardım uygulaması öğretmenlerin bilgi ve becerisini artırdığı, öğretmenlere sorumluluk almaları ve kendi sorunlarıyla başa çıkma becerilerini öğrettiği, öğretmenle uzman arasındaki iletişim kopukluğunu da ortadan kaldırdığı, özel gereksinimli öğrencinin sınıftan ayrılmasını gerektirmediği gibi, normal öğrenciye sistematik eğitim sunulması nedeniyle çabuk ve kalıcı öğrenme sağlanabilirliği için önerilmektedir (Akçamete ve diğerleri, 2009).

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

#### **2.1.7.4.2 Sınıf Dışı Destek Eğitim Hizmetleri**

##### **2.1.7.4.2.1 Kaynak Oda Eğitimi:**

Bu hizmet türü normal sınıfa yerleştirilmi ancak yalnızca kaynak oda desteği ile yararlanılabilecek bireyler için geliştirilmi bir sistemdir (Batu, 2000). Kaynak oda, özel gereksinimli öğrencinin bir okul gününün en az yüzde 21'ini en fazla yüzde 60'ını genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmeti almak için geçirdiği yerdir (Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000).

Kaynak odanın amacı, özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene destek olmaktır. Genel eğitim sınıfı modelinden temel farkı, özel gereksinimli çocuğun gereksinimi olan desteği, sınıf dışında, özel olarak hazırlanmış, özel eğitim öğretmenin bulunduğu bir ortamda olmasıdır (Sucuolu ve diğerleri, 2009). Sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin, eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanamadığı durumlarda eksiklik gösterdikleri dersler veya ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda, çocuklar normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada, özel eğitim öğretmeni tarafından verilen bireysel ya da küçük grup eğitimine alınır. Kaynak oda destek eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmeni arasındaki işbirliği ve yakın iletişim olmalıdır (Kuz, 2001). Kaynak odada bireysel yardım sağlanabileceği gibi, küçük grup oluşturularak da destek

sa lanabilece i belirtilmi ti. Grup olu turularak kaynak oda deste i sa lanaca ı zaman, kaynak odada ö renci sayısının en fazla be alması önerilmektedir. Her bir kaynak oda ö retmeninin de en fazla 20 ö rencilik bir yükü olmalıdır. Kaynak oda ö retmeni birden fazla okulda çalı arak bu okullardaki kaynak oda deste ine gereksinimi olan ö rencilerle çalı abilir (Tiegerman- Farber ve Radziewicz, 1998).

Özel gereksinimli çocukların ayrı tırılmı ortamlarda e itim görmelerinin sorgulanmasıyla popüler olan kaynak oda uygulamaları ile özel gereksinimli ö rencinin matematik, dil, okuma, yazma ve sosyal davranı larına ili kin yetersizlikleri giderilmeye çalı ılır. Böylece ö rencinin genel e itim sınıfında daha iyi performans göstermesi sa lanır (Sucuo lu ve di er, 2009).

Kaynak oda e itimi Amerika Birle ik Devletlerinde en fazla kullanıla gelen destek hizmet turudur (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 1995). Amerika Birle ik Devletleri'nde özel gereksinimli çocukların yakla ık %30'unun kaynak odadan yararlandı ı belirtilmekte, düzenlemelerin içeri i hangi tür kaynak oda programı uygulanaca ına ba lı olarak de i mektedir (Sucuo lu ve di er, 2009).

Kaynak odanın özel gereksinimli çocukların ö renmeleri ve geli imleri üzerinde ne kadar etkili oldu unu gösteren ara tırma bulguları oldukça sınırlıdır. Ancak özel gereksinimli ö rencilerin gereksinimlerinin genel e itim sınıflarında kar ılanmasının kabul gören bir yakla ım olması nedeniyle, düzenlemelerin iyi yapılması ve yönetimin deste i ile özel gereksinimli ö rencilerin ve kayna tırma uygulamalarının ba arısında önemli bir model olarak kabul edilmektedir (Sucuo lu ve di er, 2009).

#### **Kaynak oda e itimi;**

- a) özel gereksinimli ö rencinin belli sürelerle de olsa normal sınıftan ayrılmasını gerektirmesi,
- b) normal sınıfta ve kaynak odada benimsenen e itim amaçları ve gerçekle tirilen e itim etkinlikleri arasında e güdüm sa lamanın çok zor olması

c) sınıf öğretmeninin kaynak odayı, sorunu sınıftan çıkarabilme fırsatı gibi görmesine neden olması gibi nedenlerle ele tirilmektedir (Kırcaali-Iftar, 1998)

Sonuç olarak kaynak oda e itiminin kısa süreli de olsa ayrı tırmaya neden olmasından dolayı, en son ba vurulması gereken destek hizmet turu olarak de erlendirilmesi önerilmektedir (Batu, 2000)

#### **2.1.7.5 Kayna tırma e itiminin Yararları**

Kayna tırma e itiminin yararları bu e itimden etkilenen bireyler açısından ele alacak olursa a a ıdaki gibi özetlenebilir.

Kayna tırmanın özel gereksinimli ö rencilere yararları:

1. özel gereksinimli almayan akranları ile birlikte ya amayı ve arkadaşlık kurmayı ö renirler.
2. Di er akranlarını gözleyerek yeni beceriler ö renirler.
3. Toplum içinde ya amaya hazırlık olacak nitelikte gerçek ya am deneyimleri kazanırlar.

*özel gereksinimli olmayan ö rencilere yararları:*

1. Özel gereksinimli bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakı açısı elde ederler.
2. Kendilerinden farklı olan bireyleri kabul etmeyi ö renirler.
3. Kendilerini ba kalarının yerine koymayı ve onları anlamayı ö renirler.
4. Tüm zorluklara ra men ba arılı olan bireyleri tanıma fırsatını elde ederler.

*Sınıf öğretmenine yararları:*

1. Sınıf ortamını ve ö retim programını sınıftaki ö rencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisi kazanırlar.
2. özel e itim öğretmeni, rehber öğretmen gibi di er personelle ileti im ve i birli i kurma becerilerini geli tirirler.

*özel gereksinimli çocukların ailelerine yararları:*

1. Normal gelişimi öğrenirler ve kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissedebilirler.

2. Kendilerine önemli bir destek sağlayabilecek normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimleri geliştirirler.

özel gereksinimli olmayan çocukların ailelerine yararları:

1. Özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşime girerek onlara katkı getirebilirler.

2. Çocuklarına bireysel farklılıkları ve onlara saygı duymayı öğrenme fırsatını elde ederler (Sucuolu ve Kargın, 2010).

Sonuç olarak özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocukların devam ettiği eğitim ortamlarında eğitimini alabilmesi şeklinde tanımlanan entegre eğitimin, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocuklara yararı olduğu vurgulanmaktadır.

özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar, birbirlerini de eğitimde etkileyerek, akademik ve sosyal alanlarda gelişme fırsatı bulabilmekte, aynı zamanda tüm yaşamı boyunca sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı olumlu davranışlar kazanmaktadır (Ceylan ve Aral, 2005).

### 2.1.8 Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabulü

Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlar: alay etme, uzak durma, acıma, bulunduğu sosyal ortama dahil etmeme ya da ayrı koruyucu bir tavır sergileme şeklinde gözlenmektedir. özel gereksinimli bireyin sosyal kabulünün olmaması onun akademik başarısını büyük oranda etkilemektedir.

İlkokul dönemindeki çocuklar için yaşıtlarından kabul görme çok önemlidir. Yaşıtlarından kabul görmeyen çocukların çeşitli sorunları yaşadıkları bilinmektedir. Bu durum, özel gereksinimli çocuklar üzerinde de büyük etki göstermektedir (Öcal, 1999).

Hurlock'a göre sosyal kabul; bireyin grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi veya kişinin tüm kişiliğine karşı bakılardan gelen tepkilerdir. Çocuğun sosyal ve kişisel uyumu, büyük ölçüde çevresindeki

ya itlarının onu kabul etmesiyle ili kilidir. Kabul gören çocuk, grup etkinliklerine sıkça katılacak, sosyal uyumu artacak, çe itli beceriler edinecek ve olumlu benlik kavramı geli tirebilecektir (Civelek, 1990). Sosyal kabul, normal geli im gösteren bireylerin oldu u kadar özel gereksinimli bireylerin de ya amlarında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabul görmemesi, zaten dü ük olan benlik saygısının daha da dü mesine ve yetersizlik duygusuna yol açmaktadır. Ayrıca sosyal kabul görmeyen özel gereksinimli bireyler problem davranı lar gösterebilmekte ve sosyal ili kilerden kaçabilmektedirler (Civelek, 1990).

Kayna tırma uygulaması ile özel gereksinimli bireylerin, akranları ile aynı ortamda e itim almasının sosyal kabulü artıracak ı dü ünülmektedir. özel gereksinimli bireylere yönelik belirti hazırlık çalı maları ve gerekli düzenlemeler yapılmadan yapılan kayna tırma uygulamaları, özel gereksinimli bireye yarardan çok zarar getirebilir. Gerekli destek hizmet sa lanmadan yapılan uygulamalarda özel gereksinimli çocuklar ya itları tarafından kabul edilmemi ve reddedilmi tir. Pek çok birey, özel gereksinimli bireylerle ilgili yeterince bilgi sahibi olmadı ı için onlarla ileti im kurmakta zorlanmaktadır. Normal geli im gösteren bireyler yetersizli im nedeni, ki iyi nasıl etkiledi i, yetersizli in günlük yasama etkileri ve yetersizli in rehabilitasyonu gibi konularda bilgi sahibi olmayabilir ya da yanlı inanç ve tutumlara sahip olabilir. Bu noktada, normal geli im gösteren bireylere tüm bu alanlarda bilgilerin aktarılması ise yaramaktadır. örne in, ki ilere tekerlekli sandalye ile ula ımını sa layan bir ki inin günlük yaşamı, görme yetersizli i olan bireylerin e itimde kullandıkları araçların tanıtılması, i itme yetersizli i olan bireylerin kullandıkları materyallerin tanıtılması, yetersizli in olu umu ile ilgili olarak belli bilgilerin verilmesi, bu konuya ili kin eksik ya da yanlı bilgi ve inançların de i tirilmesine yardımcı olabilmektedir (Akta , 2001 ).

Kayna tırma uygulamalarının en önemli amaçlarından birisi de, özel gereksinimli bireylerin akranları ile etkile ime girerek sosyal becerilerinin geli mesini ve sosyal kabullerinin artmasını sa lamaktır.

### **2.1.9 Sosyal Beceriler ve Sınıflandırılması**

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramları ço unlukla karı tırılan ve birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olmasına ra men, bir o kadar

birbirlerinden farklı kavramlardır (Çakır, 2006). Bireyin sosyal becerileri varsa, sosyal açıdan da yeterli oldu u dü ünülmekle beraber, sosyal beceriler sosyal yeterlili in bir parçasıdır (Çiftçi, 2001 ). Bireyin sosyal yeterlili e sahip olması, sosyal becerileri kazanmasına ve kazanımı oldu u bu becerileri ba lama uygun kullanmasına ba lıdır. Sosyal yeterlilik, bireyin içinde ya adı ı toplum tarafından belirlenen ölçütlere uygun olarak davranıp davranmadı ını de erlendirici bir terimdir ve sosyal becerileri yerine getirme sosyal yeterlili in temelini olu turmaktadır (Çakır, 2006).

Sosyal beceriler, bireyin toplum tarafından verilen görev ve rolleri yerine getirebilmeleri için sergilemeleri gereken belli davranı lardır. Sosyal yeterlilik ise, bireyin görev ya da rollerini yeterli eilde yaptı ını gösteren sonuç ya da yargılamaya dayanan, ba kalarının yaptı ı de erlendirmedir (Avcıo lu, 2005). Sosyal yeterlilik, bireyin dı ındaki ki ilerin, bireyin sosyal i levleri yerine getirme hakkındaki kararına ba lıdır (Sucuo lu ve Çifçi, 2004). Buna dayalı olarak, sosyal yeterlilik, bir ki inin sosyal bir durumdaki performansının uygun olup olmadı ının, belli bir ölçüte göre de erlendirilmesinin sonucudur. Yeterlilik. performansta de il, performansın birileri tarafından de erlendirilmesindedir (Avcıo lu, 2005).

Sosyal yeterlilik, bireyin sahip oldu u sosyal becerileri uygun yer, zaman ve ortamda sergilemesi sonucu, çevreden aid ı ı olumlu geri bildirimlerle geli ir (Çifçi, 2001 ). Sosyal becerilerin tanımlanması oldukça güçtür. Bunun nedeni ise, bu becerilerin ki ilik, zeka, dil, toplumun de er yargıları, ki ilerin tutumları, becerinin kullanıldı ı çevre gibi çe itli de i kenlerden etkileniyor olmasıdır. Bu de i kenlerin sayısının çok ve karma ık yapıda olması, sosyal becerilerin birçok disiplin alanında çalı an uzmanın ilgi alanı içerisine girmesine neden olmu tur. Her disiplin alanında çalı an ki ilerin farklı bakı açlarına sahip olmaları, sosyal beceri kavramının tanımlarının çe itlili ini artırmı tır (sucuo lu ve Çifçi, 2004).

Bireyin çevresiyle etkile imini kolayla tırdı ı, sosyal kabulünü arttırdı ı kabul edilen sosyal becerilerin çok çe itli oldu u ve farklı ekillerde sın ıflandı rıldı ıkları görülmektedir.

Stephens ( 1978), Cartledge ve Milburn ( 1986) sosyal becerileri;

- Bireyin kendisi ile ilgili,
- Çevre ile ilgili,



- i /görev ile ilgili,
- Ki iler arası etkile imle ilgili beceriler olarak sınıflamı tır.

Sargent (1991) sosyal becerileri;

- Sınıf ile ilgili beceriler,
- Okul ile ilgili beceriler,
- Ki isel beceriler,
- Etkile im kurma becerileri,
- Toplumla ilgili beceriler,
- le ilgili beceriler olarak sınıflamı tır.

Akkök (1999) sosyal becerileri;

- li kiyi ba latma ve sürdürme becerileri,
- Grupla çalı ma becerileri,
- Duygularını ifade etme, ba kalarının duygularını anlama becerileri,
- Saldırgan davranı larla basa çıkma becerileri,
- Stres durumuyla basa çıkma becerileri,
- Plan yapma ve problem çözme becerileri olarak sınıflamı tır.

Caldera lla ve Merrell (1997) sosyal becerileri;

- Akranlarla ilgili beceriler,
- Kendini kontrol etme becerileri,
- Akademik beceriler,
- Uyum becerileri,
- Atılganlık becerileri alarak sınıflamı tır.

Goldstein ve arkadaş ları (1980) sosyal becerileri;

- Ba langıç sosyal becerileri (dinleme, konu ma ba latma, konu ma, soru sorma, te ekkür etme, kendini tanıtmı, ba ka ki ileri tanıtmı, kompliman yapma)
- ileri sosyal beceriler, (yardım isteme, katılma, yönerge verme, yönergeye uyma, özür dileme, ba kalarını ikna etme)
- Duygularıyla basa çıkma becerileri, (duygularını bilme, duygularını ifade etme, ba kalarının duygularını anlama, ba kalarının öfkesiyle ba a çıkma, sevgiyi ifade etme, korkuyla ba a çıkma, kendini ödüllendirme)

- Saldırganlı a alternatif beceriler, (izin isteme, payla ma, ba kalarına yardım etme, uzla ma, haklarını savunma, takılmaya kar ılık verme, çatı maktan kaçınma, dövü mekten uzak durma)
- Stresle ba a çıkma becerileri, ( ikayet etme, ikayete cevap verme, sıkılganlıkla ba a çıkma, terk edilmekle ba a çıkma, arkada ını savunma, kar ılık verme, zıt konu maya hazır olma, zor konu maya hazır olma, grup baskısıyla ba a çıkma)
- Planlama becerileri, (bir ey yapmaya karar verme, sorunun nedenine karar verme, hedef belirleme, bilgi toplama, problemleri önemine göre düzenleme, karar verme, konu üzerinde yo unla ma) olarak sınıflamı tır.

Campbell ve Siperstein (1994), sosyal becerileri;

- Sosyal beceriler, (yardım kabul etme, etkinli i bitirme, konu ma, yardım isteme, gruba katılma, arkada lı ı sürdürme, takılmaya kar ılık verme, i birli i içinde çalı ma, ba ımsız çalı ma, arkada edinme, ba kalarıyla oyun oynama)
- Sosyal davranı lar (gülümseme, göz konta ı kurma, göz konta ını sürdürme, selamlama, konu mayı ba latma, sürdürme, bitirme, dinleme, yardım isteme, yardımı kabul etme, övgü kabul etme, izin isteme. payla ma, sıra alma, özür dileme, atılma, öneride bulunma) olarak ikiye ayırmı tır.
- Sosyal becerilerin kapsamındaki davranı ları kullanmayı kazanmı ki iler, ba kalarıyla olumlu sosyal ili kiler ba latıp, bu ili kileri geli tirirler (Kaner, 2003; Çakır, 2006). Sosyal becerilerle ilgili davranı ları kazanmamı bireyler ise di er bireylerle ileti im kuramaz, kurdu u ileti imi sürdüremez ve uyum içinde ya ayamaz (Kaner, 2003; akt: Çakır, 2006).

Knapczyk ve Rodes (1996), a a ıdaki sosyal becerilerle ilgili davranı ları gösteren bireylerin sosyal yeterlili e sahip oldu unu belirtmi tir.

- Selamlama,
- Sınıf arkada larıyla konu ma,
- Davranı lara olumlu ve olumsuz tepki verme,
- Çevresindeki insanlardan övgü ve ele tiri kabul etme,
- Kızdırılmaya. takılmaya ya da küçültücü ele tirilere cevap verme,
- Okul arkada larının saldırgan davranı larıyla ba a çıkma.

Sosyal yeterlilik, bireylerin sosyal etkileimlerinde başarılı olmalarını sağlayan davranışlar ve yargıların tümüdür. Buna göre sosyal becerileri yeterli alan birey, çevresindekilerle kolayca etkileim kurabilen, bilgi alabilen, etkileim sonrasında diğer kişilerde olumlu duygular bırakan bireydir (Sucuo lu ve Çiftçi, 2004). Sosyal yeterlilik, jest ve mimik kullanma, vücut dilini yorumlama, o an gelişen durumlar üzerinde konuşma, tartışmaya katılma gibi hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içerir (Avcio lu, 2005).

### 2.1.9.1 Sosyal Becerilerin Motor ve Jest Öeleri

- Duru : Rahat şekilde oturma
- Jestler: Konuşurken konuşmayla tutarlı bir şekilde ellerin ve kolların kullanımı
- Kafa sallama: Dinlerken, genellikle dinleyen konuşmaya katılımcılığını ya da uyuşmasını gösteren başın yukarı aşağı hareketleri
- Yüz ifadeleri: Sözel olarak ifade edilen duyguları anlatan ve onlarla tutarlı yüz ifadeleri (Eisler ve Fredericksen, 1980).

### 2.1.9.2 Sosyal Becerilerin Sözel Öeleri:

- Uygun bir istekte bulunma: Diğer kişi iyi zorlamadan, tehdit etmeden, bireyin kendi isteğini doğrudan ifade etmesi
- Bir isteği reddetme: Bir isteği kabul etmeyen, red için ciddi bir neden gösteren doğrudan ve kesin ifade kullanma
- Kompliman yapma: Bir kişi hakkında ya da o kişinin dediği ya da yaptığı şey hakkında olumlu duygularını açıkça belirten doğrudan bir ifade kullanma
- Olumsuz geribildirim verme: Bir kişinin yaptığı ya da söylediği bir şeyler hakkında hoşnutsuzluğun ya da onaylamamanın ifade edilmesi
- Empatik bir ifade kullanma: Diğer kişinin duygularını anladığını belirten ifadeler kullanma
- Geribildirim için istekte bulunma: Diğer kişinin onun davranışını nasıl gördüğü ile ilgili bilgi için açık ve dürüst bir istekte bulunma (Eisler ve Fredericksen, 1980).



#### 2.1.9.4 Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal beceri yetersizliklerinin en genel olarak iki eklede oldu u görülmektedir. Bazı bireyler çe itli sosyal becerileri ö renememekte, bazılarıysa var olan yani kazanımı oldukları sosyal becerileri uygun durum ve ortamlarda kullanamamaktadırlar. Yani, sosyal beceri yetersizli i ya bireyin beceriyi ö renememesi ya da ö reidi i beceriyi uygun ba lamda kullanamaması olarak ortaya çıkmaktadır (Çitçi, 2001 ).

Gresham (1988), sosyal beceri yetersizliklerini dört grupta toplamı tır.

Bunlar:

- Beceri Yetersizli i
- Performans Yetersizli i
- Kendini kontrol Yetersizli i
- Beceriyi Ortaya Koymada Yetersizlik

>, **Sosyal Beceri Yetersizli i:** Birey beceriyi, uygun durum ve ortamda hiç kullanmıyorsa beceriyi kazanmamı oldu u dü ünülebilir. Bu da Bandura'nın kazanım ya da ö renme eksikli i olarak belirtti i durumdur. E er birey, beceriyi daha önce hiç kullanmamı ve su anda da kullanmıyorsa, beceriyi kazanmadı ı sonucuna varılabilir. Sosyal beceri yetersizli inden bahsedebilmek için becerinin çocu un davranı da arcı nda olmadı ının gözlenerek saptanması gerekmektedir (Ünsal, 2007).

- **Sosyal Performans Yetersizli i:** Sosyal beceriyi nasıl yapaca ını bilmesine ra men, beceriyi uygun durum ve ortamlarda, uygun süre ve sayıda gerçeikle tirmiyorsa, bu durum sosyal performans yetersizli i olarak kabul edilmektedir. Bunun belirlenebilmesi için, bireyin bir süre gözlenmesi gerekmektedir. E er birey, beceriyi bir ortamda yapmadı ı halde di er bir ortamda gerçeikle tiriyorsa ya da daha önceden gerçeikle tirmi ancak şimdi yapmıyorsa, sosyal performans yetersizli inden bahsetmek mümkün olmaktadır(Ünsal, 2007).

>> **Kendini Kontrol Yetersizli i:** Birey, duygusal tepkilerindeki artı tan dolayı, bazı sosyal becerileri ö renemiyor olabilir. Kaygı, kızgınlık, öfke, saldırganlık gibi yo un duygusal tepkiler bireyin beceri ö renmesini engelleyebilir. örne in, kaygı düzeyi yüksek oldu u için akranlarının arasına katılmaktan kaçınıyor olabilir. Sosyal ortamlara daha az girmek

de, bireyin sosyal ortamlarda gözlem yapma ve model alma sansının zayıflamasına neden oldu undan, sosyal beceri yetersizli i ortaya çıkabilmektedir (Sucuo lu ve Çitçi, 2004).

#### **2.1.9.5 Sosyal Beceri Yetersizli ine Yol Açan Etmenler**

Birey sosyal beceriyi sergilerken, duygusal tepkilerindeki artı nedeniyle, becerinin bazı kritik alt basamaklarını atlayabilir. Örne in, birey kaygı düzeyi yüksek oldu u için akranları arasına girmiyor, konu ma ba latamıyor ya da ba latsa bile sürdürüyor olabilir. Kısacası, kendini kontrol yetersizli i, becerinin birey tarafından bilinmesine ra men, beceriyi olu turan alt basamakların sergilenememesi durumudur (Bacanlı, 1999). Sosyal beceri yetersizliklerinin türünü belirlemek, ö retim programlarının hazırlanmasında önemlidir.

Bireyde beceri yetersizli i varsa, beceri sosyal beceri ö retim programları kullanılarak kazandırılır; performans yetersizli i varsa, bireyin ö rendi i beceriyi ortaya çıkartmasını kolayla tıracak çevresel düzenlemeler yapılır; kendini kontrol yetersizli i varsa, davranı de i tirme tekniklerinden yararlanır (Ünsal, 2007). Sosyal becerilerde yetersizli i olan çocuklara müdahale edilmedi i ve bu yetersizlikle ba edebilece i beceriler ö retilmedi inde, uzun dönemde sosyal yetersizliklerin arttı ı ve uyum sorunlarının ortaya çıktığı gözlenmektedir (Gresham, 1988).

#### **2.1.9.6 Sosyal Becerilerin De erlendirilmesi**

Bireyin hangi sosyal becerilerde yetersiz oldu unu sosyal becerilerdeki düzeylerini ve ilerlemelerini ölçebilmek için ö rencilerin güçlü ve zayıf oldu u alanları yani gereksinimlerini belirlemek gerekmektedir. Bu gereksinimler belirlenirken mümkün oldu u kadar ö retmen, ö renci, aile ya da akran gibi katılımcı alanını geni letmek daha ayrıntılı bilgi elde etmeyi sa layacaktır (Cornish,2003). Sosyal becerilerin oldukça karma ık olması nedeni ile, bu becerilerin de erlendirilmesi için çok çe itli teknik ve ölçekler kullanılmaktadır (Çakır, 2006).

## 2.2 L G L ARA TIRMALAR

Ahbaz (2004) kayna tırma sınıflarına devam eden zihinsel yetersizli i olan ö rencilerin sosyal kabul düzeylerini ara tırdı ı çalı mada ise zihinsel yetersizli i olan ö rencilerin sosyal kabullerinin akranlarından dü ük oldu u, akranları tarafından daha az kabul edildikleri bulunmu tur.

Sucuo lu ve Özokçu (2005) yaptıkları ara tırmada, ilkokul sınıflarına devam eden kayna tırma ö rencilerinin sosyal becerilerini, akranlarıyla kar ıla tırarak incelemi ler ve ara tırmanın bulgularında, kayna tırma ö rencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranı larının ise akranlarından fazla oldu unu bulunmu tur.

Hocao lu (2009) yaptı ı ara tırmada, zihinsel yetersizli i olan ve ergenlik döneminde bulunan ö rencilerin okul içi sosyal yeterlik düzeyleri ve problem davranı ları ile anne-babalarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ili kiyi incelemi . Ara tırmanı sonuçlarına göre, anne-babanın ya ına göre zihinsel yetersizli i olan ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ve olumsuz sosyal davranı düzeyleri farklıla maktadır. Ayrıca karde sayısı de i kenine göre sosyal yeterlik düzeyleri farklıla maktadır. Ergenin ya ı, cinsiyeti, anne-babanın e itim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, do um sırası ve ailede ya ayan birey sayısı de i kenlerine göre, ergenlerin sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranı düzeylerinin farklıla madı ı bulunmu tur. Zihinsel yetersizli i olan ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ile olumsuz sosyal davranı düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde korelasyon bulunmu tur. Anne-babaların sosyal beceri düzeyleri ile ergenlerin sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranı düzeyleri arasında ili ki bulunamamı tır.

Aykır (201 0) yaptı ı ara tırmada 4-6 ya arasındaki zihinsel yetersizli i olan ve olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranı ları arasında anlamlı bir farklılı ın olup olmadı ını incelemi ve ara tırma sonucunda zihinsel yetersizli i olan çocukların, normal geli im gösteren çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin dü ük, problem davranı larının daha fazla oldu u sonucuna varmı tır. Ara tırmada ayrıca; farklı ya lardaki zihinsel yetersizli i olan çocuklar ile farklı ya lardaki zihinsel yetersizli i olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranı ları, ya larına ve

cinsiyetlerine göre de istatistiksel açıdan anlamlılık yaratacak düzeyde farklılık sonucuna ulaşmıştır.

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

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

Çulhao lu-Imrak ve Sırtımaç (2011) kaynaştırma uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada yetersizlik gösteren çocuk ile akranları arasında olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, yetersizlik gösteren çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri ve yardımları fakat yapamayacakları düündükleri etkinliklere katılmasını istemedikleri gözlenmiştir.



Aykara (2011) alı masında, ilk ve ortaö retim okullarında kayna tırma e itimi almakta olan bedensel yetersizli i olan ö rencilerin sahip oldukları özelliklerin, sosyal uyumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ara tırmaya yer verilmektedir. Ara tırma sonucunca; ö rencilerin sosyal ya amlarında en çok kar ıla tıkları güçlükler, duygusal sorunlar ve fiziksel çevre ko ullarının yetersizli ine ili kin sorunlardır. Kayna tırma e itiminde ise en çok kar ıla tıkları güçlükler, sosyal ili kilerine ili kin olanlardır. Ö rencilerin büyük bölümünün, kayna tırma e itiminden, ö retmen ve arkada ili kilerinden memnun oldu unu belirtmelerine kar ın, sosyal ili kiler konusunda sıkıntılar ya adıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Sosyal destekleri de yine orta düzeyde olarak de erlendirilebilir. Ö rencilerin sosyal uyum düzeyleri üzerinde en fazla etki eden etmenler ise, özel gereksinimli olduklarını fark ettikleri ya , kayna tırma e itimi almaya ba ladıklarında zorluklarla kar ıla mı olma durumları ve ailelerinden algıladıkları sosyal destektir.

Sazak-Pınar ve di er. (2012) alı malarında, özel e itim okullarına ve özel sınıflara devam eden özel gereksinimli ö rencilerin ö retmenlerinin ve annelerinin sosyal beceri beklentilerinin belirlenmesini amaçlamı tır. Ö retmenlerin ve annelerin sosyal becerilere ili kin beklentilerini belirlemek amacıyla Gresham ve Elliott (1990) tarafından geli tirilen Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ö retmen Fonnu ile Ebeveyn Formunun- Sosyal Beceri Alt Ölçe inin önem boyutu kullanılmı tır. Analiz sonucunda ö retmenlerin ve annelerin hiçbir beceriyi özel gereksinimli ö rencilerin okul ba arısı için çok önemli görmedi i, ancak her iki grubun da ölçekteki tüm becerileri önemli buldukları belirlenmi tir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, ara tırmanın modeli, çalı ma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konularına yönelik bilgilere yer verilmi tir.

#### 3.1 Ara tırma Modeli

Bu ara tırmada, KKTC ilkö retim ve Ortaö retim Dairelerine ba lı, özel e itim merkezlerinden ve kaynak odalarından yararlanan özel gereksinimli ö rencilerin sosyal becerileri, problem davranı ları ve akademik yeterliliklerini kar ıla tımalı olarak inceleyen betimsel bir çalı madır.

#### 3.2 Evren Ve Örneklem

Ara tırmanın evrenini KKTC Milli E itim Bakanlı ı ilkö retim Dairesi Müdürlü üne'ne ba lı 7 tane özel E itim Okulu ve özel E itim Kaynak odası olan 32 okuldan olu mu tur. Ara tırmanın ö meklemini özel E itim Kurumlarında çalı an 46 özel e itim ö retmeni, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde kaynak odada hizmet veren 35 özel e itim ö retmeni (Toplam 78 ki i) olu turmu tur.

##### 3.2.1 Örneklemi Olu turan Ö retmenlerin Ki isel Bilgilerine Ait Bulgular

Örneklemi olu turan ö retmenlerin ya , cinsiyet, mezun olunan bölüm, meslekte çalı ma süresi ve özel e itim konusunda bilgi edinmeye göre da ılımları Tabla 1'de incelenmi tir.

#### Örneklemi olu turan ö retmenlerin;

- Ö retmenlerin olu turdu u ö meklemin ya ları 25-33 ya grubunda olanlar 21 (%26,9) ve 34 ya ve üzeri grubunda olanlar 57 (% 73.1) olmak üzere toplam 78 ki iden olu maktadır.
- Çalı maya katılan ö retmenlerin; 34 (%43.6)'ünün kadın ve 44 (%56.B)'inin erkek oldu u belirlenmi tir.

Tablo 1. Örnekleme Oluşturulan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Değişken		N	%
Yaş	25-33 yaş aralığı	21	26,9
	34 -a ve üzeri	57	73,1
Cinsiyet	Kadın	34	43,6
	Erkek	44	56,4
Meslekte Çalışma Süresi	4-9 yıl arası	20	25,6
	10-14 yıl arası	24	30,8
	15 yıl ve üzeri	34	43,6
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	10	12,8
	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	43	55,1
	İtme Engelliler Öğretmenliği	14	17,9
	Diğer	11	14,1
özel Eğitim Konusunda Bilgi Edinme	Lisans Eğitiminde	44	56,4
	Hizmetiçi Eğitimlerde	12	15,4
Bilgi Edinme	Hiçbiri	11	14,1
	Hem Lisans Hemde Hizmetiçi	11	14,1
TOPLAM		78	100

- Meslekte çalışma süresi dağılımına göre; 4-9 yıl arası 20 (%25,6), 10-14 yıl arası 24 (%30,8) ve 15 yıl ve üzeri 34 (%43,6) kişilerin örnekleme oluşturmaktadır.
- Mezun olunan bölüm dağılımına göre öğretmenlerin; Sınıf Öğretmenliği 10 (%12,8) İtme Engelliler Öğretmenliği 14 (%17,9), Zihinsel Engelliler Öğretmenliği 43 (%55,1) ve diğer 11 (14,1) kişilerin olduğu belirtilmiştir.
- özel eğitim konusunda bilgi edinmeye göre öğretmenlerin; Lisans eğitiminde bilgi edinmede 44 (56,4), Hizmetiçi eğitimlerde bilgi edinmede 12 (15,4), hiçbir eğitim almayan 11 (14,1) ve hem lisans hemde hizmetiçi eğitimler yoluyla bilgi edinen 11 (14,1) kişi olduğu belirtilmiştir.

3.2.2 Örnekleme Oluşturulan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular  
Örnekleme oluşturulan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okul düzeyi, uygulama türü, okul dışında devam ettiği kurum, gereksinim türü, gereksinim derecesi ve ikinci engel türü göre dağılımları Tablo 2'de incelenmiştir.

Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait

		Bulgular	
Değişken		N	%
Ya	1-4 yaş aralığı	22	10.4
	5-8 yaş aralığı	56	26.4
	9-12 yaş aralığı :	72	34
	13 yaş ve üzeri	62	29.2
Cinsiyat	Kız	82	38.7
	Erkek	130	61.3
Okul Düzeyi	Ökölöncesi	45	21.2
	ilkokul	100	47.2
	Ortaokul ve Lise	67	31.6
Uygulama Türü	Kaynak oda	73	34.4
	Özel Eğitim Merkezi	114	53.8
	Kaynak Oda+Özel Eğitim Merkezi	25	11.8
Okul dışında devam ettiği kurum var mı?	Evet	36	17
	Hayır	176	83
Gereksinim Türü	Otistik	37	17.5
	Zihinsel Engelli	125	59
	Öğrenme Güçlüğü	41	19.3
	İhtiyaç Engelli	9	4.2
Gereksinim Derecesi	Hafif	60	28.3
	Orta	103	48.6
	Ağır	49	23.1
	Hayır	147	69.3
İkinci Engel Türü Var mı?	Down Sendromu	9	4.2
	Görme Yetersizliği	6	2.8
	Serebral Palsili	6	2.8
	Konu mada Problem/Konu mada Yok	11	5.2
	İhtiyaç	2	0.9
	Ortopedik	14	6.6
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Boz.	7	3.3
Mental Retardasyon	10	4.7	
		-	
	TOPLAM	212	100

- Öğrencilerin oluşturduğu örneklemin, yaşları 1-4 yaş grubunda olanlar 22 (%10,4), 5-8 yaş grubunda olanlar 56 (26.4), 9-12 yaş grubunda

olanlar 73 (%34) ve 13 ya ve üzeri grubunda olanlar 62 (%29.2) olmak üzere toplam 212 ki iden olu maktadır.

- Çalı maya katılan ö rencilerin; 82 (%38.7)'inin kız ve 130 (%61.3)'ünün erkek oldu u belirlenmi tir.
- Okul düzeyine göre ö rencilerin; 45 (%21.2)'inin okulöncesi, 100 (%47.2)'inin ilkokul ve 67 (%31.6)'mın ortaokul ve lise ki i oldu u belirtilmi tir.
- Uygulama türü da ılımına göre ö rencilerin; kaynak oda da 73 (%34.4)'ünün, özel e itim merkezinde 114 (%53.8)'inin ve hem kaynak oda hemde özel e itim merkezi uygulamasında 25 (%11.8) ki i oldu u belirtilmi tir.
- "Okul dı ında devam etti i kurum var mı?" da ılımına göre ö rencilerin; 36 (%17)'si devam etmekte ve 176 (%83)'0 ki i devam etmemektedir.
- Gereksinim türü da ılımına göre ö rencilerin; Otizimli olan 37 (%17.5)'ini, zihinsel yetersizli i olan 125 (%59)'unu, ö renme güçlü ü olan 41 (%19.3)'ünü ve i itme yetersizli i olan 9 (4.2)'ini ki i olu turmaktadır.
- Gereksinim derecesi da ılımına göre ö rencilerin; 60 (%28.3)'ını hafif, 103 (48.6)'ünü orta ve 49 (%23.1)'unu a ır ki iler olu turdu u belirlenmi tir.
- ikinci engel türü da ılımına göre ö rencilerin; 9 (%4.2)'u Down sendromu, 6 (%2.8)'sı Görme yetersizli i, 6 (%2.8)'sı Serebral parsili, 11 (%5.2)'i Konu mada problem, 2 (0.9)'si i itme problemi, 14 (%6.6)'0 Ortopedik, 7 (%3.3)'si Dikkat Eksikli i Hiperaktivite Bozuklu u, 10 (%4.7)'u rvental Reterdasyon ve 147 (%69.3) ki isinde ise ikinci bir engel olmadı ı belirtilmi tir.

**Tablo 3. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı,  
İkinci Sınıf Dairesi Müdürlüğüne bağlı Özel Eğitim Okulları**

Sıra No.	ilçe	Okulun-Adı	Öğretmen Sayı
1.	Lefkoşa	Lefkoşa özel Eğitim İstasyonu Eğitim Merkezi	13
2.	Lefkoşa	Lefkoşa Özel Eğitim Merkezi	7
3.	Lefkoşa	Rauf Raif Denktaş Görme Engelliler Özel Eğitim Merkezi	2
4.	Girne	Girne Özel Eğitim Merkezi	4
5.	Gazimağusa	Gazimağusa özel Eğitim Merkezi	15
6.	Güzelyurt	Yeşilyurt Özel Eğitim Merkezi	5
<b>TOPLAM</b>			<b>46</b>

**Tablo 4. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı,  
İkinci Sınıf Dairesi Müdürlüğüne bağlı Kaynak Odası bulunan İlkokullar**

Sıra No.	ilçe	Okulun-Adı	Öğretmen Sayı
1.	Lefkoşa	Atatürk İlkokulu	
2.	Lefkoşa	İsmail Tuncer İlkokulu	
3.	Lefkoşa	Necati Taşkın İlkokulu	1
4.	Lefkoşa	İsmail Ertuğrul İlkokulu	
5.	Lefkoşa	Doğan Ahmet İlkokulu	
6.	Lefkoşa	Vakıf Anaokulu	
7.	Lefkoşa	Yeniüçyıl İlkokulu	1
8.	Lefkoşa	Gönyeli İlkokulu	2
9.	Lefkoşa	Alayköy İlkokulu	
10.	Lefkoşa	Değirmenlik İlkokulu	
11.	Güzelyurt	Özgürlük İlkokulu	
12.	Güzelyurt	Yeniçiftlik İlkokulu	
13.	Gazimağusa	İsmail Mustafa Kurtulu İlkokulu	

14	Gazi Ma usa	Akdo an Dr. Fazıl Küçük ilkokulu	1
15	iskele	ht. Iker Karter lkokulu skele	
16	skele	Maarif Anaokulu	1
17	skele	Ziyamet ilkokulu	3
18.	Girne	Lapta lkokulu	1
19	Girne	Lapta Anaokulu	
20.	Gime	Çatalköy ilkokulu	1
21.	Girne	23 Nisan lkokulu	
<b>TOPLAM</b>			<b>24</b>
			1

**Tablo 5. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaö retim Dairesi Müdürlü üne ba lı Kaynak odası bulunan lkokullar**

Sıra No.	ilçe	Okulun-Adı	Ö retme Sa-
1.	Lefko a	O uz Veli Ortaokulu	1
2.	Lefko a	De irmenlik Lisesi	1
3.	Lefko a	Bayraktar Ortaokulu	1
4.	Lefko a	Bayraktar Türk Maarif Koleji	
5.	Lefko a	ehit Hüseyin Ruso	
6.	Lefko a	Demokrasi Ortaokulu	
7.	Lefko a	Lefko a Türk Lisesi	
8.	Güzelyurt	ehit Turgut Ortaokulu	
9.	Girne	Anafartalar Lisesi	1
10.	Gazi Ma usa	Namık Kemal Lisesi	1
11.	Gazi Ma usa	Çanakkale Ortaokulu	
<b>TOPLAM</b>			<b>11</b>

### 3.3 Verilerin Toplanması

#### 3.3.1 Veri Toplama Araçları

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

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS'nin Türkçe adaptasyon çalışmaları Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılmıştır. Sucuoğlu ve Özokçu (2005) SBDS'yi İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiş, Türkçe Form için alanda uzman olan ve her iki dile hakim üç hakemin görüşlerine başvurmuşlardır. Hakemlerden gelen çeviriler incelenerek düzeltmeler yapılmış ve Türkçe Form son halini almıştır.

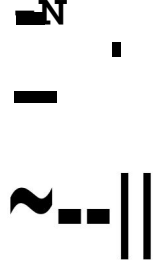
Daha sonra ölçeğin Türkçe Formu iki dile de hakim 3 uzman tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek özgün ifadelerle karşılaştırılmıştır. İki form arasında fark gösteren maddelerin Türkçe'si yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin dil açısından son hali elde edilmiştir.

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

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

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





Ara tırmada bu 3 ölçek de kullanılmı tır.

**3.3.1.2.1 Sosyal Beceri Ölçe i (SBÖ/Social Skills):** SBÖ'nde, i birli i, atılganlık ve kendini kontrol ölçekleri olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. i birli i ölçe i, di erlerine yardım etme, e yalarını payla ma, kurallara ve yönergelere uyma vb. davranı ları; atılganlık ölçe i, bilgi isteme, kendini tanıtmı ve di erlerine tepki verme gibi etkile im ba latma davranı larını; kendini kontrol ölçe i ise, öfke kontrolü, anla mazlık durumunda uzla ma sa lama ve uygun ekilde tepki verme gibi anla mazlık durumunda sergilenecek davranı ları kapsamaktadır. Ölçek ara tırmada özel gereksinimli ö rencilerin sosyal becerileri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmı tır.

**3.3.1.2.2 Problem Davranı Alt Ölçe i (PDÖ/Problem Behaviors):** Bu alt ölçek dı salla tırılmı davranı lar ve içselle tirilmi davranı lar alt ölçeklerinden olmaktadır. Dı salla tırılmı davranı lar alt ölçe inde, tartı ma, dü ük öfke kontrolü, a ırı hareketlilik, yerinde duramama, dikkat da ınıklı ı ve di erlerine kar ı sözel ve fiziksel iddetle ilgili uygun olmayan davranı lar yer alırken, içselle tirilmi davranı lar alt ölçe i, dü ük benlik saygısı, yalnız ık, kaygı gibi davranı lardan olmaktadır. Ölçek ara tırmada özel gereksinimli ö rencilerin problem davranı ları hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmı tır.

**3.3.1.2.3 Akademik Yeterlilik Ölçe i (AYÖ/Academic Competence):** Bu ölçek okuma-yazma ve matematik becerileri, motivasyon, aile deste i ve genel bili sel i levleri de erlendiren maddelerden olu an bir ölçektir. Ölçek ara tırmada özel gereksinimli ö rencilerin akademik yeterlilikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmı tır.

Sucuo lu ve özokçu (2005) yaptıkları çalı mada SBDS'nin geçerlili ini ve güvenilirli ini incelemı lerdir. Geçerlili i ara tırmak için uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre:

- Sosyal beceriler ölçe inde i birli i faktöründe 12, atılganlık faktöründe 10 ve kendini kontrol faktöründe 7 madde olmak üzere toplam 29 madde yer almı olup varyansın % 59.75 i açıklanmı tır.

- Problem davranı lar ölçe inde dı salla tırılmı davranı lar faktöründe 12, içselle tirilmı davranı lar faktöründe 6 madde olmak üzere toplam 18 madde bulunmaktadır ve toplam varyansın %61.79'u açıklanmı tır.
- Yapılan analiz sonucunda özgün ölçekte akademik yeterlilik faktöründe yer alan 9 maddenin hepsi Türkçe Formda da yer almı , ölçekten atılan madde olmamı tır. Ölçe i olu turan tek faktör açıklanan toplam varyansın %87 .06'sını açıklamaktadır.

Faktör analizinin yanı sıra madde analizi ve alt ölçeklerin birbiriyle ili kisi m incelenmi ve ölçe in geçerlili inin sa landı ı görülmü tür. Güvenirlili in incelenmesinde ise SBOS'de yer alan 3 ölçe in iç tutarılı ı. Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak test edilmiÇtir. Sosyal beceriler ölçe inin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .96, birinci faktör için .91, ikinci faktör için .93 ve üçüncü faktör için .84 olarak bulunmu tur. Problem davranı larm ölçe inin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .90, birinci faktör için .93, ikinci faktör için .86 olarak bulunmu tur. Akademik yeterlilik ölçe inin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı ise .97 olarak bulunmu tur. Tüm analizlerin sonuçları, SBDS'nin ilkö retim 1.-3. Sınıf ö rencilerinin sosyal becerilerini de erlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilece ini göstermektedir. Böylece ölçek hem geçerlili i hem de güveniri ili i sa lamı olmaktadır.

### 3. 4. Verilerin Analizi

Ara tırmanın belirlenen okullarda yapılabilmesi için Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli E itim Bakanlığı na Ba lı, ilkö retim ve ortaö retim Müdürlü ü'nden ara tırma izni alınmı tır. Daha sonra belirlenen okullardan randevu alınarak, ö retmenlere ara tırmanın amacı ve ara tırma da kullanılacak ölçek ve/veya form hakkında bilgi verilmi tir.

Ölçe in doldurulması sırasında, ö retmenlerin eksik ve/veya hatalı i aretleme ve/veya yazımlarının önüne geçilmesi amacı ile uygulamacı ö retmenlerin yanında bulunmu tur. Doldurulan ölçekler ve/veya formlar ö retmenlerden teslim alınırken, tek tek incelenmi ve eksik ve/veya hatalı doldurulan ölçekleri ve/veya formları tekrar doldurmaları istenmi tir. Eksik ve hatalı olan doldurulan ölçekler çalı ma kapsamı dı ında bırakıldıktan sonra

toplam 212 ö renci ve 78 ö retmenlerinden elde edilen veriler SPSS 17,0 paket programına girilerek analiz edilmi tir.

### 3.5 Verilerin Çözümlemesi

Ölçeklerin analizinde SPSS istatistik Programı (SPSS 17.0) kullanılmı , Verilerin çözümlemesinde; yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arası fark analizi (t) testi ve varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis ve Scheffee testi kullanılmı tir

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ara tırma bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Ara tırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, ara tırmanın alt amaçları do rultusunda a a ıda verilmi tir.

#### 4.1 ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ DERECELENDİRME ÖLÇEĞİNE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

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

##### 4.1.1 Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Beceriler, Problem Davranışı ve Akademik Yeterlilik Boyutlarına İlişkin Genel Sonuçlar

Sosyal beceriler, problem davranışı ve akademik yeterlilik boyutlarının kendi aralarındaki ilişkilerini incelemek amacıyla parametrik olmayan yöntemlerden Kendall Tau korelasyon katsayısı testinden yararlanılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 1 'de verilmektedir. Bu sonuçlara göre sosyal beceriler ve problem davranışı arasında ters yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal beceriler ile akademik yeterlilik arasında ise pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Aynı zamanda problem davranışı ile akademik yeterlilik arasında da ters yönlü, oldukça zayıf bir ilişki söz konusudur.

Tablo 6. Sosyal Beceriler (SB), Problem Davranışı (PD) ve Akademik Yeterlilik (AY) Boyutlarına İlişkin Kendall Tau Korelasyon Katsayıları

	SB	P	AY
SB	1.000	-0.2<math>f_i^*</math>	0.334*
(p)	0.000	0.000	
PD	1.000		
(p)	0.006		
AY	1.000		
(Q)			

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

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Genel Sosyal Becerileri, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Yerle tikleri Kurum Türüne İli kin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma De erleri Tablo 7'de verilmi tir.

Tablo 7'de görüldü ü gibi, öğretmenlerin sosyal beceri derecelendirme sistemine verdi i puanların de erlendirmesine göre özel gereksinimli öğrencilerin yerle tirildikleri kurum türüne ili kin sosyal beceriler boyutunda ortalama puanlarının ( $\bar{X}=1.14$ ,  $SS=.64$ ) oldu u, öğrencilerinde bazı zamanlarda sosyal beceriler sergiledikleri, bazı zamanlarda ise problem davranı ( $\bar{X}=2.73$ ,  $SS=.64$ ) gösterdiklerini ve orta düzeyde (%40) akademik yeterlili e ( $\bar{X}=2.73$ ,  $SS=1.19$ ) sahip oldukları belirlenmi tir.

Tablo 7. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Genel Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Yerle tikleri Kurum Türüne İli kin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma De erleri

	N	$\bar{X}$	SS
Sosyal Beceriler		1.14	.64
Problem Davranı		.73	.64
Akademik Yeterlilik	212	2.73	1.19
Genel Puan		1.77	.64

#### 4.1.2 Özel Gereksinimli Öğrencilerin Farklı De i kenler Açısından Sosyal Becerileri, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyutlarına Yönelik Genel Sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde özel gereksinimli öğrencilerin yerle tirildikleri kuruma, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre sosyal becerileri ve problem davranı larına aynı zamanda alt boyutlarına ve akademik yeterliliklerine dair genel sonuçlar yer almaktadır.

##### 4.1.2.1 Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Yerle tirildikleri Kuruma Göre Farklılaşma Durumu

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri, problem davranı ve akademik yeterlilik düzeyinde yerle tirildikleri özel eğitim uygulamaları türüne göre bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis Testi

kullanılmı tır. Kruskal Wallis Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Yerle tirildikleri Kurum Türüne Göre Kruskal Wallis Testi

Boyut	Yerle tikleri Kurum Türü	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p
Sosyal Beceri	Kaynak Oda	73	109,55	2	1.906	0.38
	Özel E itim	114	107,91			
	Merkezi					
	Ikiside	25	91,16			
Problem Davranı	Kaynak Oda	73	112,23	2	2.509	0.28
	Özel E itim	114	106,37			
	Merkezi					
	kisi de	25	90,38			
Akademik Yeterlilik	Kaynak Oda	73	85,61	2	15.364	0.00
	Özel E itim	114	121,02			
	Merkezi					
	ki side	25	101,28			

Tablo 8'de yapılan istatistiksel de erlendirmede kaynak odadan yararlan veya özel e itim merkezinden yararlanan ve her ikisine de giden ö rencilerin sadece akademik yeterlik skorları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmi tır. Bu fark kayna tırma sınıfına devam eden ö renci ile her ikisine devam eden ö renciler arasında kayna tırma sınıfına devam edenlerin lehinedir.

Tablo 9. Özel Gereksinimli Ö rencilerin i birli i, Kendini Kontrol, Atılganlık, Dı salla tırılm ı ve çşelle tirilmi Davranı lar Faktörlerinin Ö rencilerin Yerle tirildikleri Kurum Türüne Göre Kruskal Wallis Testi

Sosyal beceriler ve problem davranı lar boyutlarının içerisinde yer alan i birli i, atılganlık, kendini kontrol, dı salla tırılmı davranı lar ve içşelle tirilmi davranı lar faktörlerine ait elde edilen skorlar açısından

ö rencilerin yerle tirildikleri kurum türüne göre farklılık yaratıp yaratmadı ını kontrol etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmı tır.

Genel Alt Boyutlar	Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
i birli i	Kaynak Oda	73	112,74	2	.9,185	0.01
	özel E itim	114	110,			
	12 ~Rezi	25	71,78			
Kendini Kontrol	Kaynak Oda	73	106,47	2	5,949	0,05
	özel Eğitim Merkezi	114				
	ikisi de	25				
Atılgnlık	Kaynak Oda	73	100,47	2	4,712	0.09
	özel E itim Merkezi	114	114,30			
	Ikiside	25	86,52			
Oı salla tınlmı Davranı lar	Kaynak Oda	73	114,82	2	5.347	0.06
	Özel E-itim Merkezi	114	106,54			
	Ikiside	25	82,00			
çselle tirilmi Davranı lar	Kaynak Oda	73	119,40	2	5.004	0.08
	Ozel E itim Merkezi	114	99,6			
	kiside	25	100,2			

Tablo 9'da verilen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre kaynak oda, özel e itim merkezi ve her ikisinden yaralanan ö renciler arasında kendini kontrol. atılgnlık, dı salla tınlmı ve içselle tirilmi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemi tir ( $p>0.05$ ). Buna kar ın i birli i alt boyutunda bu üç kurumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmu tur ( $p<0.05$ ) Bu farklılı ı daha ayrıntılı inceleyebilmek için yapılan istatistiksel analizde i birli i boyutunda ikisine yerle tirilen ile hem kaynak oda hem de özel e itim merkezi arasında anlamlı bir fark oldu u belirlenmi tir.

#### 4.1.2.2 Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre sosyal beceriler, problem davranı ve akademik yeterlilik skorlarının cinsiyete göre de i ip de i medi ini incelemek amacıyla yapılan ve Tablo 10'da sonuçları verilen t Testi analizi sonuçları aşağıdadır.

**Tablo 1 O. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Boyutundaki Cinsiyetlerine İlişkin t Testi Analiz Sonuçları**

Boyut	cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p	Açıklama
Sosyal Beceri	Kız	82	1,20	,69				P>0.05
	Erkek	130	1,10	,60	210	1.10	.27	Fark anlamsız
Problem Davranı	Kız	82	,67	,62				P>0.05
	Erkek	130	,77	,65	210	-1.10	.25	Fark anlamsız
Akademik Yeterlilik	Kız	82	2,69	1,23				P>0.05
	Erkek	130	2,76	1,17	210	-.429	.66	Fark anlamsız

Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında skorların (P>0.05) cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak ortalama puan değerlerine bakacak olursak sosyal beceri boyutunda kızların daha yüksek puana sahip olduğunu, problem davranı ta ise erkek öğrencilerin daha yüksek değerinin olduğunu sonucu çıksa da p değerinde anlamlı bir fark çıkmamıştır.



**Tablo 11. Özel Gereksinimli Ö rencilerin İ birli İ, Kendirri Kontrol, Atılgnlık, Dı salla tırılmı ve içselle tirilmi Davranı lar Faktörlerinin**

		Ö rencilerin Cinsiyetine İli kin t Testi De erleri							
		Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	Açıklama
İ birli İ	Kız		82	.91	.49	21	-.30	.76	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek		130	.89	.57	0			
Kendini Kontrol	Kız		82	.97	.53	21	-.07	.78	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek		130	.99	.54	0			
Atılgnlık	Kız		82	1.05	.52	21			P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek		130	1.00	.55	0			
Dı salla tırılmı Davranı lar	Kız		82	.77	.48	21	-.22	-.71	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek		130	.78	.47	0			
İçselle tirilmi Davranı lar	Kız		82	.83	.42	21	.22	.82	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek		130	.82	.42	0			

Sosyal beceriler ve problem davranı boyutlarının alt boyutları olan İ birli İ, kendini kontrol, atılgnlık, dı salla tırılmı ve içselle tirilmi davranı skorlarında cinsiyet etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla t Testi uygulanmıştır. Tablo 11 'de sonuçları verilen analiz de erlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Ancak ortalama puanlarda kız ö rencilerin İ birli İ ve atılgnlık sosyal becerilerinde daha yüksek puanları oldu unu, erkek ö rencilerin ise kendini kontrol sosyal becerisinde daha yüksek puan aldı ı ortaya çıkmıştır. Problem davranı ın alt boyutu olan dı salla tırılmı davranı larda erkek ö rencilerin, içselle tirilmi davranı larda ise kız ö rencilerin puanı daha yüksektir.

#### 4.1.2.3 Özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Düzeyinde Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Özet gereksinimli ö rencilerin sosyal beceri, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri tablo 12'de incelenmiştir.

Tablo 12. Özel Gereksinimli Ö rencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı Ve Akademik Yeterlilik Boyutlarındaki Sınıf Düzeylerine li kin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma De erleri

Boyut	-inif Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Sosyal Beceri	Okutöncesi	45	1.03	0.65
	ilkokul	100	1.1	0.63
	Ortaoku I-Lise	67	1.28	0.62
	Toplam	212	1.14	0.64
	Okul öncesi	45	0.67	0.62
Problem Davranı	ilkokul	100	0.66	0.66
	Ortaokul-Lise	67	0.7	0.62
	Toplam	212	0.64	0.64
	Okulöncesi	45	2.58	1.21
Akademik Yeterlilik	lkokul	100	2.62	1.27
	Orta oku I-Lise	67	2.99	1.03
	Toplam	212	2.73	1.19

Tablo 12'de görüldü ü gibi özel gereksinimli ö rencilerin sosyal beceri, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutlarında okul öncesi, ilkokul ve ortaokul-lise düzeyindeki ö rencilerin ortalama puanlarına baktı ımız zaman ortaokul-lise ö rencilerinin sosyal beceri düzeyi ile akademik yeterlilik düzeyinde ortalama puanının okul öncesi ve ilkokula göre daha yüksek oldu unu, aynı zamanda yine ortaokul-lise ö rencilerinin problem davranı puanına baktı ımız zaman okulöncesi ve ilkokula göre puanının daha yüksek oldu unu görmekteyiz.

Tablo 13. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyutlarındaki Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

ANOVA Sonuçları							
Genel Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Sosyal Beceri	Gruplararası	2.008	2	1.004	2.484	.08	p>0.05
	Gruplarıçi	84.459	209	.404			Fark anlamlı
	Toplam	86.467	211				
Problem Davranı	Gruplararası	.441	2	.220	.534	.58	p>0.05
	Gruplarıçi	86.280	209	.413			Fark anlamsız
	Toplam	86.721	211				
Akademik Yeterlilik	Gruplararası	6.614	2	3.307	2.342	.09	p>0.05
	Gruplarıçi	295.078	209	1.412			Fark anlamsız
	Toplam	301.692	211				

Tablo 13'de verilen ANOVA testi sonuçlarına göre sosyal beceri, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 14. Özel Gereksinimli Öğrencilerin İleri Düzeyde Kendini Kontrol, Atılganlık, Dışsallaştırılma ve İçselleştirilme Davranı Faktörlerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 14'de özel gereksinimli öğrencilerin ileri düzeyde kendini kontrol, atılganlık ve içselleştirilme davranı larının alt boyutlarının ortalama puanları incelendiğinde zaman ortaokul-lise grubunun; okul öncesi ve ilköğretim grubuna göre daha yüksek puanlara sahip olduğunu görmekteyiz. Öğrencilerin yaşının büyümesi ile sosyal becerilerinin arttığını ve problem davranı larını içselleştirebildiğini söyleyebiliriz.

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	X	SS
İ birli i	Okul öncesi	45	0.59	0.5
	ilkokul	100	0.93	0.54
	Ortaokul-Lise	67	1.04	0.49
	Toplam	212	0.89	0.54
	Okulöncesi	45	0.76	0.46
Kendini Kontrol	ilkokul	100	0.97	0.54
	Ortaokul-Lise	67	1.14	0.52
	Toplam	212	0.98	0.53
	Okulöncesi	45	0.86	0.52
	ilkokul	100	0.96	0.55
Atılgnlık	Ortaokul-Lise	67	1.21	0.49
	Toplam	212	1.02	0.54
	Okulöncesi	45	0.71	0.39
	ilkokul	100	0.84	0.42
	Ortaokul-Lise	67	0.88	0.44
çselle tirilmi Davranı lar	Toplam	212	0.82	0.42
	Okulöncesi	45	0.68	0.44
	ilkokul	100	0.81	0.47
	Ortaokul-Lise	67	0.79	0.5
	Toplam	212	0.78	0.47

Tablo 15. Özel Gereksinimli Ö rencilerin İ birli i, Kendini Kontrol, Atılgnlık,

Dı salla tırılmı ve çselle tirilmi Davranı lar Altboyutlarında Ö rencilerin

## Sınıf Düzeyine li kin ANOVA Sonuçları

Genel Alt Boyut	Varyansın Kayna ı	Kareler Toeramı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
İ birli i	Gruolararası	~ 661	?	?ln?			P<0.05
	Gruplarıçı	56.829	209	.272	10414	.00	Fark anlamlı
	Toplam	62492	211				
Kendini Kontrol	Gruolararası	3.905	2	1.953			P<0.05
	Gruplarıçı	1>7.320	209	.274	7.120	.00	Fark anlamlı
	Toplam	61.226	211				
Atılgnlık	Gruolararası	3.990	2	1.995			P<0.05
	Gruplarıçı	8.410	209	.279	7.139	.00	Fark anlamlı
	Toplam	62.400	211				
çselle tirilmi Davranı lar	Gruolararası	.739	2	.369			p>0.05
	Gruplarıçı	37.808	209	.181	2.042	.13	Fark anlamsız
	Toplam	38.547	211				
Dı salla tırılmı Davranı lar	Gruolararası	.528	2	.264			p>0.05
	Gruplarıçı	47.442	209	.227	1.162	.31	Fark anlamsız
	Toplam	47.970	211				

Sosyal beceriler ve problem davranı lar boyutlarının ierisinde yer

alan İ birli i, atılgnlık, kendini kontrol, dı salla tırılmı davranı lar ve

içselleştirilmiş davranışlar faktörlerine ait elde edilen skorlar açısından sınıf düzeylerine göre farklılık yaratıp yaratmadığını kontrol etmek amacıyla ANOVA analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Tablo 15'de verilen ANOVA Testi sonuçlarına göre sınıf düzeyine göre öğrenciler arasında içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışların boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın birlikteli, kendini kontrol ve atılganlık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığı daha ayrıntılı inceleyebilmek için Scheffe testi yapıldı.

**Tablo 16. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Birlikteli, Kendini Kontrol, Atılganlık, Dışsallaştırılmış ve İçselleştirilmiş Davranışlar Faktörlerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Scheffe Test Sonuçları**

Genel Alt Boyutlar	(I) sınıf Düzeyi	(J) Sınıf Düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p
Birlikteli	Okul öncesi	İlkokul	-.33852	.09360	.000
		Ortaokul-İl	-.44787	.10050	.000
	İlkokul	Ortaokul-İl	.33852	.09360	.000
		Okul öncesi	10935,4	.08233	.186
	Ortaokul-Lise	Okul öncesi	4787°	.1	.000
		İlkokul	0935	1005Q	.186
Kendini Kontrol	Okul öncesi	İlko-ul	-.20778	~1	.028
		Ortaokul-İl	.37991	.1C094	.00
	İlkokul	Okul öncesi	20778°	.09401	0,02
		Ortaokul-İl	.17213	.08268	.8
	Ortaokul-Lise	Okul öncesi	7991,17	.10094	.39
		İlkokul	213°	.08268	.000
Atılganlık	Okul öncesi	İlkokul	.09433	.10189	.00
		Ortaokul-İl	.34975	.09490	.1
	İlkokul	Ortaokul-Lise	.09433	.08346	.21
		Okul öncesi	.25542	.10169	.003
	Ortaokul-Lise	İlko-ul	34975	.02346	.001
		İlkokul	-.1~2		.00
İçselleştirilmiş	Okul öncesi	Ortaokul-İl			.3
		Okul öncesi	16208°		
	İlkokul		.12148-		
			.04060,		
		16208.,			
		04060			



Tablo 16'de görüldü ü gibi i birli i ve kendini kontrol alt boyutunda okul öncesi ile ilkokul ve ortaokul-lise ö rencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oldu u saptanmı tır ( $p<0.05$ ). Atılganlık alt boyutunda ise okul öncesi ile ortaokul-lise ö rencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ula ılmı tır ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılıkların tümü ortaokul-lise ö rencilerinin lehinedir.

#### 4.1.3 Ö retmenlerin Farklı De i kenler Açısından Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyutlarına li kin Görü lerinin Genel Sonuçlar

Çalı manın bu bölümünde ö retmenlerin ya larının, cinsiyetlerinin, mezun oldukları bölümün, özel e itim konusundaki bilgi düzeylerinin ve mesleki kıdemlerinin ö rencilerin sosyal becerilerine, problem davranı larına, akademik yeterliliklerine ve alt boyutlarına dair etkisi olup olmadı ı incelenmi tir.

##### 4.1.3.1 Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Ya a li kin Genel Sonuçlar

Ö retmenlerin ya larının ö rencilerin skorlarında bir de i ime neden olup olmadı ı incelenmek amacıyla Tablo 17'de yapılan t testi sonuçlarına sosyal beceriler, problem davranı ve akademik yeterlilik boyutları ve i birli i kendini kontrol, atılganlık ve dı salla tırılmı davranı alt boyutlarına bakıldı ında ö retmenin ya ının anlamlı bir etkisi olmadı ı görülmektedir. Fakat içselle tirilmi davranı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmu tur ( $P<0.05$ ).

Tablo 17.Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Alt Boyutundaki Ya a li kin t Testi Sonuçları

	Ya	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Açıklama
i birli i	25-33 ya aralı	21	.93	.60	76	.40	.68	P>0.05
	34 ya ve üzeri	57	.87	.57				Fark anlamsız
Kendini Kontrol	25-33 ya aralı	21	1.05	.57	76	.77	.43	P>0.05
	34 ta ve üzeri	57	.93	.57				Fark anlamsız
Atılganlık	25-33 ya aralı	21	1.04	.55	76	.52	.60	P>0.05
	34 ta ve üzeri	57	.97	.55				Fark anlamsız
Sosyal Beceriler	25-33 ya aralı	21	1.26	.56	76	1.34	.18	P>0.05
	34 ta ve üzeri	57	1.04	.65				Fark anlamsız
Dı salla tırılmı Davranı lar	25-33 ya aralı	21	.78	.55	76	-.51	.60	P>0.05
	34 ya ve üzeri	57	.85	.54				Fark anlamsız
İçselle tirilmı Davranı lar	25-33 ya aralı	21	.75	.48	76	-2.02	.04	P<0.05
	34 ya ve üzeri	57	.97	.40				Fark Anlamlı
Problem Davranı	25-33 ya aralı	21	.69	.82	76	-.44	.65	P>0.05
	34 ya ve üzeri	57	.77	.67				Fark anlamsız
Akademik Yeterlilik	25-33 ya aralı	21	2.61	1.19	76	.36	.71	P>0.05
	34 ya ve üzeri	57	2.50	1.16				Fark anlamsız

#### 4.1.3.2 Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Cinsiyetlerine li kin Genel Sonuçlar

Tablo 18'de görüldü ü gibi ö retmenlerin cinsiyetlerinin ö rencilerin i birli i, kendini kontrol, atılganlık, sosyal beceriler, problem davranı lar, akademik yeterlilik, dı salla tırılmı davranı ve içselle tirilmı davranı lara etkisine bakılmı tır. Bulgulara göre ö rencilerin içselle tirilmı problem davranı larının üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ula ılmı tır(p<0.05).



Tablo 18. Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve

## Akademik Yeterlilik Alt Boyutundaki Cinsiyete li kin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p	Açıklama
İ birli i	Kadın	34	.90	.63	76	.16	.87	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	44	.88	.54				
Kendini Kontrol	Kadın	34	.94	.55	76	-.28	.77	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	44	.98	.59				
Atılganlık	Kadın	34	1.05	.58	76	.83	.40	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	44	.94	.52				
Sosyal Beceriler	Kadın	34	1.14	.63	76	.45	.59	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	44	1.06	.64				
Dı salla tırılmı Davranı	Kadın	34	.85	.54	76	.27	.78	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	44	.82	.54				
çselle tirilmi Davranı	Kadın	34	.79	.44	76	-2.10	.03	P<0.05 Fark Anlamlı
	Erkek	44	1.00	.40				
Problem Davranı	Kadın	34	.79	.76	76	.47	.63	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	44	.41	.67				
Akademik Yeterlilik	Kadın	34	2.63	1.14	76	.62	.53	P>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	44	2.46	1.18				

#### 4.1.3.3 Ö retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Mezun Oldukları Bölümlere li kin Genel Sonuçlar

Ö retmenlerin mezun oldukları bölümler ile ö-rencilerin boyutlardan aldıkları skor ortalamaları arasında bir farklılık olup olmadı rının incelenmesi amacıyla ANOVA testinden yararlanılmı tır.

Tablo 19. Öğretmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Mezun Oldukları Bölüme

Tek Yönlü ANOVA Sonuçları							
Genel Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
İşbirliği	Gruplarası	.998	3	.333	.992	.40	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	24.809	74	.335			
	Toplam	25.807	77				
Kendini Kontrol	Gruplarası	.520	3	.173	.514	.67	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	24.964	74	.337			
	Toplam	25.484	77				
Atılganlık	Gruplarası	.249	3	.083	.264	.85	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	23.238	74	.314			
	Toplam	23.487	77				
Sosyal Beceriler	Gruplarası	.742	3	.247	.601	.61	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	30.437	74	.411			
	Toplam	31.179	77				
Dışsal Etkileşim	Gruplarası	.952	3	.317	1.076	.36	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	21.831	74	.295			
	Toplam	22.782	77				
İçselleştirilmiş Davranı	Gruplarası	.570	3	.190	1.006	.39	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	13.971	74	.189			
	Toplam	14.541	77				
Problem Davranı	Gruplarası	2.573	3	.858	1.725	.16	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	36.802	74	.497			
	Toplam	39.375	77				
Akademik Yeterlilik	Gruplarası	.466	3	.155	.111	.95	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	103.919	74	1.404			
	Toplam	104.385	77				

Tablo 19'de sonuçları verilen teste göre öğretmenlerin sosyal beceriler ve problem davranı lar ile akademik yeterlilik boyutları açısından mezun olunan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İşbirliği, kendini kontrol, atılganlık, dışsal etkileşim davranı ve içselleştirilmiş alt boyutlarda da anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Ancak öğretmenlerin yaşlarına baktığımız zaman ulaşılan 78 öğretmenin, 57'si 34 yaş ve üzeri olduğundan mezun olunan bölüm, özel eğitim zihinsel engelliler öğretmenliği veya fiziksel engelliler öğretmenliği de il de sınıf öğretmenliği veya diğer bir bölüm olsa da meslekteki çalışma süreleri uzun olduğundan öğretmenlerin çalışma süresince kendi edindikleri deneyimleri ile kendilerini geliştirebileceğini söyleyebiliriz.

#### 4.1.3.4 Öğretmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Özel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Genel Sonuçlar

Öğretmenlerin almış oldukları özel eğitimin öğrencilerin skorları üzerinde etkisi olup olmadığı M-JOVAtesti ile incelenmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Özel Eğitim Bilgi Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Genel Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
İşbirliği	Gruplararası	1.387	3	.462	1.401	.73	p>0.05
	Gruplarıçi	24.420	74	.33			Fark
	Toplam	25.807	77	0			anlamsız
Kendini Kontrol	Gruplararası	.076	3	.025	.074	.56	p>0.05
	Gruplarıçi	25.408	74	.34			Fark
	Toplam	25.484	77	3			anlamsız
Atılganlık	Gruplararası	1.224	3	.408	1.356	.44	p>0.05
	Gruplarıçi	22.263	74	.30			Fark
	Toplam	23.487	77	1			anlamsız
Sosyal Beceriler	Gruplararası	.337	3	.112	.269	.97	p>0.05
	Gruplarıçi	30.843	74	.41			Fark
	Toplam	31.179	77	7			anlamsız
Dışsal İhtiyaçlar	Gruplararası	.371	3	.124	.408	.74	p>0.05
	Gruplarıçi	22.412	74	.30			Fark
	Toplam	22.782	77	3			anlamsız
İçselleştirilmiş	Gruplararası	.282	3	.094	.488	.69	p>0.05
	Gruplarıçi	14.259	74	.19			Fark
	Toplam	14.541	77	3			anlamsız
Problem Davranı lar	Gruplararası	.881	3	.294	.56	.6	p>0.05
	Gruplarıçi	38.494	74	.52			Fark
	Toplam	39.375	77	0			4
Akademik Yeterlilik							

Grup lararas	3.729	3	1.243			
Gruplarıçı	100655	74	1.360			p>0.05
Toplam	104.385	77		.914	.43	Fark anlamsız

Yapılan istatistiksel de erlendirmelerde (Tablo 20) ö retmenlerin aidıkları e itimin ö rencilerin skorlarına bir etkisi olmadı ı sonucuna ula ılmı tır. Zihinsel engelliler ö retmenli inden veya i itme engelliler ö retmenli inden mezun olan ö retmenlerin lisans süresince edindikleri veya lisans süresi ve hizmet içi e itimlerden edindikleri bilgi ile di er bölümlerden mezun olan ö retmenlerin hizmet içi e itimlerden edindikleri bilgi arasında

anlamli istatistiksel bir farka ula ilamamı tır. Burada ihtiyaç do rultusunda alınan hizmet i e itimlerin  retmenlere meslek hayatlarında olumlu etkisi oldu u d  nlmektedir.

#### 4.1.3.5  retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Mesleki Kıdemlerine li kin Genel Sonuçlar

 retmenlerin mesleki kıdemlerinin sosyal beceriler, problem davranı ve akademik yeterlilik boyut ve alt boyutlarında  rencilerin skorlarında bir de i iklik olup olmadı ı incelenmek istendi i için ANOVA testi kullanılmı tır.

Tablo 21.  retmenlerin Sosyal Beceriler, Problem Davranı ve Akademik Yeterlilik Boyut ve Alt Boyutlarında Mesleki Kıdemlerine li kin ANOVA Sonuçları

Genel Alt Boyut	Varyansın Kayna ı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
i birli i	Gruplararası	.215	2	.107	.314	.73	p>0.05
	Gruplarıçi	25.592	75	.341			Fark
	Toplam	25.807	77				anlamsız
Kendini Kontrol	Gruplararası	.381	2	.190	.569	.56	p>0.05
	Gruplarıçi	25.103	75	.335			Fark
	Toplam	25.484	77				anlamsız
Atılganlık	Gruplararası	.508	2	.254	.829	.44	p>0.05
	Gruplarıçi	22.979	75	.306			Fark
	Toplam	23.487	77				anlamsız
Sosyal Beceriler	Gruplararası	.023	2	.011	.028	.97	p>0.05
	Gruplarıçi	31.156	75	.415			Fark
	Toplam	31.179	77				anlamsız
içselle tirilmi	Gruplararası	.360	2	.180	.602	.55	p>0.05
	Gruplarıçi	22.423	75	.299			Fark
	Toplam	22.782	77				anlamsız
Di s alla tmını	Gruplararası	.706	2	.353	1.915	.15	p>0.05
	Gruplarıçi	13.835	75	.184			Fark
	Toplam	14.541	77				anlamsız
Problem Davranı lar	Gruplararası	.241	2	.120	.231	.79	p>0.05
	Gruplarıçi	39.134	75	.522			Fark
	Toplam	39.375	77				anlamsız
Akademik Yeterlilik	Gruplararası	2.050	2	1.025	.751	.47	p>0.05
	Gruplarıçi	102.335	75	1.364			Fark
	Toplam	104.385	77				anlamsız

Tablo 21 'de de görüldü ü gibi boyutların ve alt boyutların hiç birinde istatistiksel bir farklılı ın olmadı ı belirlenmi tir ( $p>0.05$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmamızın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada ilköğretim ve Ortaöğretim, özel eğitim merkezlerinden ve kaynak odalarından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında 2013- 2014 eğitim öğretim yılında, KKTC ülkesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde kaynak oda ve özel eğitim merkezlerinde çalışan, özel eğitim öğretmenlerine Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen ve Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeleştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) kullanılmış ve toplam 212 öğrenciye ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Çalışmada kişisel bilgilere ilişkin olarak ölçekte yer alan sosyal beceriler, problem davranışlar ve akademik yeterlilikler öğrenci ve öğretmen temelli olmak üzere iki genel başlık altında ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrenci temelli olarak gerçekleştirilen karşılaştırmalarda öğrencinin yaşı, cinsiyeti, uygulama türü (kaynak oda, özel eğitim merkezi) ve devam ettiği sınıf düzeyine (okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise) göre sosyal becerilerini, problem davranışlarını ve akademik yeterliliklerini ne ölçüde etkilediği ortaya konulmuştur.

Yapılan ilk kısım veri analizleri sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerinin devam ettikleri kurum türüne göre kaynak odadan yararlan veya özel eğitim merkezinden yararlanan ve her ikisine de giden öğrencilerin sadece akademik yeterlilik skorları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle devam edilen kurum türü öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışlarını deşirmezken akademik yeterliliklerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu fark kaynaştırma sınıfına

devam eden öğrencileri ile her ikisine devam eden öğrenciler arasında kaynaştırma sınıfına devam edenlerin lehinedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin i birli i, kendini kontrol, atılganlık, dışallaştırılma ve içselleştirilme davranışları alt boyutlarının öğrencilerin yerleştirildikleri kurum türüne göre kaynak oda, özel eğitim merkezi ve her ikisinden yararlanan öğrenciler arasında kendini kontrol, atılganlık, dışallaştırılma ve içselleştirilme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın i birli i alt boyutunda bu üç kurumun açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığı daha ayrıntılı inceleyebilmek için yapılan istatistiksel analizde i birli i boyutunda ikisine yerleştirilen ile hem kaynak oda hem de özel eğitim merkezi arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri problem davranış ve akademik yeterlilik boyutlarında skorların cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşma olmadığını bulunmuştur.

Sosyal beceriler ve problem davranış boyutlarının alt boyutları olan i birli i, kendini kontrol, atılganlık, dışallaştırılma ve içselleştirilme davranış skorlarında cinsiyet göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyete göre ortalama puanlarda kız öğrencilerin i birli i ve atılganlık sosyal becerilerinde daha yüksek puanları olduğu, erkek öğrencilerin ise kendini kontrol sosyal becerisinde daha yüksek puan aldığı bulunmuştur. Problem davranışın alt boyutu olan dışallaştırılma davranışlarda erkek öğrencilerin, içselleştirilme davranışlarda ise kız öğrencilerin puanı daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Sınıf düzeyine ilişkin sosyal beceriler ve problem davranış alt boyutları olan i birli i, kendini kontrol, atılganlık, dışallaştırılma ve içselleştirilme davranış skorlarında sınıf düzeylerine göre, i birli i, kendini kontrol ve atılganlık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. i birli i ve kendini kontrol alt boyutunda okul öncesi ile ilköğretim ve ortaokul-lise öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Atılganlık alt boyutunda ise okul öncesi ile ortaokul-lise öğrencileri arasında istatistiksel



olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların tümü ortaokul-lise öğrencilerinin lehinedir.

Öğretmenlerin sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutları ve işbirliği, kendini kontrol, atılganlık ve dışsallaştırılmış davranış alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin yaşı ve cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Fakat içselleştirilmiş davranış alt boyutunda yaşı ve cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin sosyal beceriler ve problem davranışları ile akademik yeterlilik boyutları açısından mezun olunan bölüme, özel eğitim konusundaki bilgi düzeylerine ve mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin mezun olunan bölüme, özel eğitim konusundaki bilgi düzeylerine ve mesleki kıdeme göre işbirliği, kendini kontrol, atılganlık, dışsallaştırılmış davranış ve içselleştirilmiş alt boyutlarda da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

## 5.2 ÖNERİLER

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Hem kaynaştırma sınıflarında hem de özel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.
2. MEB ve üniversitelerin düzenleyeceği programlarla özel eğitim alanında çalışan eğitimciler sosyal becerilerin öğretiminin önemi konusunda ve öğretim yöntemlerini kullanabilme becerilerini kazanmaları için eğitilebilir.
3. Özel Eğitim alanında üniversitede okuyan öğretmen adaylarına, yapılandırılmış olarak sosyal becerilerle ilgili derslerin ya da eğitim programlarının verilmesinin, onların işyerlerinde ve sosyal ilişkilerinde yararlı olacaktır düşünülmüştür.
4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinin yanı sıra öğrencilerinin sosyal becerileri ile de yakından ilgilenmelerinin ve çalışmalarında sosyal beceri etkinliklerine yer vermelerinin, öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarının artmasını sağlayacaktır düşünülmüştür.

5. Özel gereksinimli olan öğrencilerin sosyal adaptasyonlarının sağlanabilmesi için kaynaklarma uygulamalarına devam edilmesi, özel gereksinime ihtiyaç duymayan öğrencilere de bu öğrenciler hakkında bilgiler verilerek, onlara nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Böylelikle daha etkin bir kaynaklarma sağlanabilir.

6. özel gereksinimli bireylerin eğitiminde ailenin önemi üzerinde durulmalı ve ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.

7. Öğretmenlere ve alanda çalışan kişilere, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğrenciye yaklaşımına göre sosyal becerileri öğrencilerine kazandırdıktan sonra, kazanılan becerilerin sürdürülmesi ve farklı araç-gereç, kişi ve ortamlara genellenmesi için gereksinimler yaratmaları ve ortamlar hazırlanmaları önerilebilir.

### 5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Farklı yetersizlik türünde ve yaş grubunda bireylerin ebeveynlerinin öz yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğu ile ilgili araştırmalara gereksinim olduğu ve farklı engel ve yaş grubunda bireylerin ebeveynlerinin öz yeterlilik algıları ile bireylerin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkileri karşılaştırmalı olarak incelenebileceği düşünülmektedir.

2. Kaynaklarma eğitimi ve sosyal beceri eğitimi konularında lisans düzeyinde veya hizmet içi eğitim programlarında eğitim almamış öğretmenler bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaklarma eğitimi ve sosyal beceri eğitimi konularında kişisel bilgi düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar/programlar oluşturulabilir.

3. Özel gereksinimli olan öğrencilere sosyal becerilerden destekleme, yardım etme ve izin isteme davranışları kazandırılmasında, eğitim zamanlı öğrenciye yaklaşım ile yapılan eğitimin etkililiğine, kazanılanların sürdürülmesine ve genellenmesine olan etkilerine bakılabilir.

4. Kaynaklarma uygulamasındaki özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirilecek eğitimin ardına öğrencinin sosyal becerilerdeki

davranı ları kazanmasının akranların kabulünü arttırmaya olan etkisine bakılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (Ed.) (2009). *Genel E itim Okullarında özel Gereksinimi Olan Ö renciler Ve özel E itim* (ikinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akkök, F. (1999). *İlkö retimde Sosyal Becerilerin GeU tirilmesi* (Ö retmen El Kitabı). İstanbul: özgür Yayınları.
- Akta , C. ve Küçüker S. (2002). Bili sel - Duyu sal Odaklı Bir Programın ilkö retim Ö rencilerinin Fiziksel Engelli Ya ıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi özel E itim Dergisi*, 3(2) 15-25
- Albayrak-Kaymak, O., Alpa-Bilbay, A. ve Çetin, F. (2003). *Ara tırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler: Grup E itimi*. (3.Baskı), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ataman .. A (2003). *özel E itime Giri* . Ankara. Gündüz Egnim ve Yayıncılık.
- Aı,cıo lu, H. (2001 ). i itme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Ö retilmesinde i birlikçi Ö renme Yakla ımı ile Sunulan Ö retim Programının Etkilili nin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstiWsO*, Ankara.
- Aı,cıo lu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Ö retimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2006). *Alternatif Okullar*, (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aykara, A. (2011). Kayna tırma E itimi Sürecindeki Bedensel Engelli Ö rencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler Ve Okul Sosyal Hizmeti. *Hacettepe üniversitesi ktisadi ve dari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi*, Cilt (22), sayı (1).

Aykır, T. (2010). *Okul öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizli i Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranı larının Kar ıla tırılması*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü özel E itim Bölümü Zihinsel Engellilerin Ö retmenli i Anabilim Dalı, Bolu.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri E itimi*. Ankara: Nobel Yayın Da itim.

Bamburg, W. J., (2001 ). *The effect of psychotropic medications on social skills in persons with profound mental retsrdeioti*. Unpublished Doctoral Thesis. Submitted to the Graduate Faculty of Louisiana State University.

Bateman, B. (1965). Learning Disabilities: An overview. *Journal of School Psychology*, 3 (3), 1-12.

Batu, S. (2000). Kayna tırma, Destek Hizmetler ve Kayna tırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Ü tiversiyesi E itim Bilimleri Fakültesi özel E itim Dergisi*. Cilt 2 (4) 35-45

Batu, S. ve Kırcaali-ftar, G. (2006). *Kayna tırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve Kırcaall-ftar, G. (2011 ). *Kayna tırma*. (Altıncı Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık

Bilir S., (1986). *ÖzOrlü Çocuklar ve E itimleri*. H.Ü.Çocuk Geli imi ve E itimi Bölümü, Ankara: Ayyıld ız Matbaası.

Birkan, B. (2009). *Otizmi olan çocuklar ve e itimi*. G. Akçamete, (Ed.), *Genel Ö retim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Çocuklar Ve Özel E itim içinde* Ankara: Kök Yayıncılık.

- Caldarella, P. ve Merrell, K.W. (1997). Common Dimentions Of Social Skills Of Children And Adolescents: A Taxonomy Of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Çakır, S. (2006). *Do rudan Ö retim Yak/a ımının Zihin Engelli Ö rencilere Telefonla Uygun ekilde Konu ma Sosyal Becerisini Kazandırmada Etkisi*. Yayınlanmamıs Doktora Tezi, Gazi Üniveritesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cavkaytar, A. (2008). *özel E Wme Gereksinim Duyan Çocuklar ve özel E itim*. İ, H, Diken (Edt). *Özel E ilim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, R. ve Aral N. (2005). Entegre E itim. *Gazi Üniversitesi Kır ehir E itim Fakültesi*. Cilt 6, Sayı2, (2005), 69-79.
- Civelek, A. H. (1990). *E itilebilir Zihinsel ozorw Çocukların Sosyal Kabul Goimeleuid« Nonna/ Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve iki Grubun Resim-i ile Beden E itimi Derslerinde Bütünle tirilmelerinin Etkileri*. Yayım lanmamı Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Civelek, A. (1992). *E itilebilir Zihinsel Ö zürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Bütünle tirmenin Etkileri*. I. Ulusal Özel E itim Kongresi"nde Sunulmu Bildiri, Ankara.
- Chopra, R. (2008). *Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Educeitori*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, September 3-6.
- Çayır, A. (2009). *Ö renme Güçlü ü Çeken Bir İkö retim 3. Sınıf Ö rencisinin Kayna tırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin*

*incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çetin F., Bilbay A. A., ve Kaymak O.A (2003), *Ara tınnadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıneı.ii.

Çifci, İ. (2001 ). *Zihinsel Engelli Bireyler için Hazırlanan Bi/i sel Süreç Yakla ımına Dayalı Sosyal Beceri Progrnmın ın Etkilili inin incelenmesi*. Yayınlanamı Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çolak, A, (2009). Kayna tırma Uygulanan Bir İkö retim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve yile tirilmesi Çalı maları. *Anadolu Üniversitesi Yayınlan, E itim Fakültesi Yayınları*, Eski ehir.

Çuhadar, S. (2008). *Resimli Etkinlik Çizelgeleri lie Sunulan Ö retim Sürecinin Otistik özellikler Gösteren Çocukların Serbest Zaman Becerilerini Ö renmeleri Üzerindeki Etki/eri*.Yayımlanamı Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Eski ehir.

Çulhao lu-İmrak, H. ve Sı irtmaç. A. (2011 ). Kayna tırma Uygulanan Okulöriçesi Sınıflarında Akran li kilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.

Chadsey-Rush, J. (1992). Toward Defining And Measuring Social Skills in Employment Settings. *American Journal On Manta! Retardation*, 96(4).

Darıca, N. (1992). *Özürlü Çocukların E itimlerinde Entegrasyonun önemi*. İ. Ulusal özel E itim Kongresi"nde Sunulmu Bildiri, Ankara.

Darıca, N., Abido lu, Ü. ve Gümü çü, . (2005). *Otizm Ve Otistik Çocuklar* (4th Ed). İstanbul: özgür Yayınları.

Doll, E. A (1941 ), *The Essentials Of An inclusive Consept Of Mental Deficiency*, *American Journal Of Mental Oeficiency*.

Ek i, K. (2010). *Sınıf Ö retmenleri le özel E itim Ö retmenlerinin Kayna tınna E itimi le lgili Tutumlarının Kar ıla tırılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, stanbul.*

Elksnin, K. L. ve Elksnin, N. (2000) Teaching Parents To Teach Their Children To Be Prosocial. *Intervention in School And Clinic*, 36 (1) 27- 35.

Eripek, S. (1990). özel E itime Muhtaç Çocuklar ve Özel E itim. *Anadolu Üniversitesi, E itim Fakültesi Dergisi*. Cilt III, Sayı I, 185-200.

Eripek, S. (2003). *özel Gereksinimli Çocuklar ve özel E Wme Giri* . Ankara: Gündüz E itim ve Yayıncılık.

Eripek, S. (2008). *Özel E Wm*. Eski ehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Farmer, W. T. ve Van Acker, R. M. (1996). Expanding The Social Skills Deficit Framework. *The Journal of Special Education*, 30 (3) 232-256.

Fındıççı, .(1999). *insan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Da itım.

Girli, A. (2004). *Otistik Çocuklar Ve Aileleri* (1th Ed). İzmir: İlk özel E itim Yayınları.

Gordon, T. (1999). *E. Ö.E. Etkili Ö retmenlik E itimi*. stanbul: Sistem Yayıncılık

Goldstein, H., English, K. M.; Shafer, K., and 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.



- Gresham, F. M. and Eliot, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues In Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 2, 167-181.
- Gresham, F. M. and Elliott, S. N. (1993). Social Skills Interventions For Children. *Behavior Modification*, 17 (3) 287-313.
- Gottlieb, J. and Leyser, Y., (1996). Attitudes of Public School Parents Toward Mainstreaming: Changes Over a Decade, *Journal of Instructional Psychology*, 23(4), 1996, 12-28.
- Güven, Y. (2003). *Özelleştirme Eğitimi Girişimi*. A. Kulaksızoğlu (Der.), *Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Hocaoğlu, A., Y. (2009). *Davranış Problemleri ile Anne-Babaların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Holmes, D. L. (Ed.) (1998). *Autism Through The Lifespan*. U.S.A: Woodbine House.
- Huang, W. and Cuvo, A.J, (1997). *Peer mediated strategies. Social Skills Training For Adults With Mental Retardation In Job-related Settings*. Southern Illinois University At Carbondale.
- Huang, W. and Cuvo, A.J. (1997). Social Skills Training For Adults With Mental Retardation In Job-Related Settings. *Behavior Modification*, 21 (1 ), 3-44.
- Johnson, D. W. and Johnson, R.T. (1990). Social Skills For Successful Group Work. *Educational Leadership*, 47, 29-33

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kayna tırma Ö rencileri, Akran li kileri ve Akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca E İtim Fakültesi Dergisi*, 23: J69-i 76

Kamen-Akkoyun, A (2007). *Rehberlik ve Anı tırma Merkezi Müdürlü ü Personelinin Kayna tırma E itimine ili kin Görü leri* (Batı Karadeniz Bölgesi örne i). Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Karadeniz, G. (2092). *özel E itim E itimde Kayna tırma (Entegrasyon)*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kargın, T. (2004). Kayna tırma: Tanımı, Geli imi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi, Özel E ilim Dergisi*, Cilt: 5 No: 2.

Kırcaali-Iftar, G. (1992). *Kayna tırma ve Destek özel E itim Hizmetleri*, www.aaf.gov. tr. (Eri im Tari hi: 18.06.2014).

Kilgo, J. and Gorgiarla, R. (2005). *Young Children With Special Needs*. (Second Edition). Usa: Thomson-Delmar Learning.

Kirk, S. A (1963). Behavioral Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. The First Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child.

Knapczyk, D.R. and Rodes, P. G. (1996). Teaching Social Competencea Practical approach for improving social skills in students at-risk.

Korkmaz, B. (2005). *Dif Ve Beyin Çocuklarda Dil Ve Konu ma Bozuklukları*. İstanbul: Yüce Yayım.

- Korkmazlar, O. (2003). *Özel Öğrenme Bozukluğu ve Ailede Sorunlu Çocuklar* (Ed.) *Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Koegel, R.L. and Koegel, L. K. (2006). *Pivotal Response Treatments For Autism* (1st Ed). London: Paul H. Brookers Publishing.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum/Arıncelenmesi*, T.C. Bakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı Yayınları/17, Ankara.
- Lewis, R. B. And Doorlag, D. H. (2003). *Teaching Special Students In General Education Classrooms* (6th ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Martin, J.E., Rusch, F.R. and Heal, L.W. (1982). Teaching Community Survival Skills To Mentally Retarded Adults: A Review And Analysis. *The Journal of Special Education*, 16 (3), 243-267.
- Margalit, M. (1993). Social Skills And Classroom Behavior Among Adolescents With Mild Mental Retardation. *American Journal On Mental Retardation*, 97(6), 685-691.
- Matson, J. L., Lott, J. O., Mayville, S. B., Swender, S. L. and Moscow, S. (2006). Depression And Social Skills Among Individuals With Severe And Profound Mental Retardation. *Journal Of Developmental And Physical Disabilities*, 18 (4) 393-400.
- Maag, J. W. ve Webber, J. (1995). Promoting Children's Social Development In General Education Classrooms. *Preventing School Failure*, Vol. 39(23).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği. TC Resmi Gazete, 25883.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara

- Milli E ğitim Bakanlı ı, (2008). Özel E ğitim Rehberlik \e Danı ma Hizmetleri Genel M¼d¼rl¼ ü. Genelge, 2008/60
- T.C. Milli E ğitim Bakanlı ı Çocuk Geli ğimi Ve E ğitimi i ğtme Engelliler, (201 0).
- MEGEP - Mesleki E ğitim Ve Ö ğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. (2007). Çocuk Geli ğimi ve E ğitimi Kayna tırma E ğitimi, Ankara.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.
- Merrell, K. W. and Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills Of Children And Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, NJ: *Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*
- Metin, N. (2000). *Engelli Çocu a SaNp Ailelerin Kayna tırma Programlarına Yakla ımı. Özel E ğitimde Aile E ğitimi Sempozyumu*, Ankara.
- Mickley, J., (2001). Full Inclusion İS Not The Least Restrictive Environment For All Students Wih Disabilities (Online), Available: <http://san183.sang.wmich.3edu/sped603/paperMickley.html>
- Odom, S.L. and Mcevoy, M. A. (1983). *Topics In Early Childhood Special Education*, 02711214, 19900601, Vol. 10, Issue 2 Database: Eric.
- Okan, M. ve Özdemir, Ö. (2005). Çocuklarda Mental Retardasyon, *Gonce/ Pediatri*. (3) 62-66.
- Öcal, D. (1999). *Zihinse( Engelli Çocukların Di ğer Çocuklarla İletimi ;mi Ve Kayna tırılması Ozenne Bir İnceleme*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Ankara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

özbaba, N. (2000). *Okul öncesi E itimcilerin ve ailelerinin Özel E itime Muhtaç Çocuklar ile Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kayna tırılmasına) Karşı Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özel E itim Hizmetleri Yönetmeli i, Milli E itim Basımevi, Ankara 2000.

Özgür, İ. (2004). *Engelli Çocuklar ve E itimi Özel E itim*. Adana: Karahan Kitabevi.

Özgür, İ. (2011). *İlkö retimde Kayna tırma*. Adana: Karahan Yayınları.

özkuhat, U. (2010). *Görme Engelli, Zihinsel Erişeli; Ve Ola an Geli im Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşı tırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özyürek, M. (1985). *Ortopedik Arızalıların E itim Ortamlarına Yerle tirilmesi*. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 16.(1-2), 347-366

ozyürek, M. (2009). *Bireyselle tirilmi E itim Programını Geli tirme ve Temelleri*. (Be inci Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Salend, J.S. (2001). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Ineffective Practices*. (Dördüncü Basım). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Sargent, L. R. (1991 ). *Social Skills For School And Community. Systematic instruction For Children And Youth With Cognitive Delay*. Washington, D. C: The Division on Mental retardation of the Council for Exceptional Children.

Sarı. H. (2002). *Özel E itime Muhtaç Ö rencilerin E itimleriyle ilgili Ö neriler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Sazak, E. (2003). *Zihinsel Engelli Birey için Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Ö retim Programının Etkilili inin incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Abant izzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sazak, P. E. (2012). Ö retmen Adaylarının Sosyal Beceri Ö retimine li kin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *ilkö retim Online*, 11 (1 ), 201-213
- Sazak, P. E. , Çifci-Tekinarslan, İ. ve Sucuo lu, 8. (2012). özel E itim Ö retmenleri ile Annelerin Zihin Engelli Çocukların Sosyal Becerilerine ili kin Beklentilerinin De erlendirilmesi. *Ikö retim Online*, 11 (2), 353- 368.
- Silver, L. B. (1992). *The Misunderstood Child* (2. Baskı). Human Services Institute, Bredenton Tabbooks.
- Smith, TEC Polloway, EA Patton, JR and Dowdy CA (1995). *Teaching, Students With Special Needs in iclusive Settigs*. Boston Allyn And Bacon
- Sucuo lu, B. ve Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyormu? Yapıyor mu? Zihinsel Engelli Çocukları için Sosyal Beceri Ö retim*. Arı kara: A Ü Basım evi.
- Sucuo lu B. ve Çifci İ. (2003). *Bi/i sel Süreç Yakla ımıyla Sosyal Beceri Ö retimi*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Sucuo lu B. ve özokçu O. (2005). Kayna tırma Ö rencilerinin Sosyal BecerilerininDe erlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi özel E itim Dergisi*, Sayı: 6, 41-57.
- Sucuo lu B. (2006). *Etkili Kayna tırma Uygulama/an*. stanbul: Ekinoks Yayınları.
- Sucuo lu, B., & Kargın, T. (2006). *Ikö retimde Kayna tırma Uygulamaları: Yakla ımlar, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Morpa Yayınları.

Sucuo lu, B. (2009). *Otizm Ve Otistik Bozuklu u Olan Çocuklar*. A. Ataman, (Ed.), *Özel E itime Giri* . Ankara: Gündüz E itim ve Yayıncılık.

Sucuo lu, B. (Ed.), Kırcaali-İftar, G., Tekin-İftar, E., Kaner, S. Ve Bakkalo lu, H. (2009). *Zihin Engelliler ve E itimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuo lu B. ve Kargın T. (2010). *İlköretim'de Kayna tırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık

Sülün, K. (2012). *İlköretim Genel E itim Sınırı lie özel E itim Sınıfında Ö renim Gören Kayna tırma Ö rencilerinin Sosyal Becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

afak, P. (2005). *Birlikte E itim Ortamlarındaki Görme Yetersizli inden Etkilenmi Ö rencilere Gezici Ö retmenç;k Düzenlemesine göre Verilen Destek Hizmetin Etkilili i*. Yayımlanmamı Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ahin, A. (2010). *Kayna tırma Yoluyla E itim Gören Ö rencilerin Sosyalle me Sürecinde Kar ıla tı ı Sorunların Ö retmen Görü lerine Göre incelenmesi (Erzurum İli örne i)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. T.C. Millî E itim Bakanlığı Çocuk Geli imi Ve E itimi i itme Engelliler.

ahbaz, Ü. (2004). *Kayna tırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Ö rencilerin Sosyal Kabul Diizeylerin Belirlenmesi*. 13. Ulusal özel E itim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.

Tekinarslan-Çıfci, İ. (2008). *Zihinsel Yetersizli i Olan Ö renciler*. İ. H. Diken (Der.), *özel E itime Gereksinimi Olan Ö renciler ve özel E itim*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tiegerman-Farber, E and Radziewicz C (1998). Collaborative Decision Making Columbus, Ohio Merrill Publishing Co.

Timuçin, E.U. (2008). *Do rudan Davranı sa/ Danı manlı ın Birlikte E itim Ortamına Yerle tirilmi Yetersizli i Olan Ö rencilerin Problem Davranı /arını Azaltmadaki EtkiW i*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turhan, C. (2007). *Kaynastırma Uygulaması Yapılan ilkö retim Okuluna Devam Eden Normal Ge/ısım Gösteren Ö rencilerin Kayna tırma Uygulamasına li kin Görü leri*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü.

U.S. Office of Education. (1977). *Assistance to States for Education for Handicapped Children: Procedures for Evaluating Specific Learning Disabilities*. Federal Register, 42, G1082-81085.

Ünsal, P. (2007). *Kayna tırma Ö rencilerinin Sosyal becerilerini Arttırmak için Uygulanan ki Farklı Müdahale Yakla ımının Etkililik/erinin Kar ıla tımfas ı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

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

Varol, N. (201 0). *Bireyselle tirilmi E itim Programını Geli tirme ve Teme/feri*. (Be inci Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (2004) *Zeka Gerilli i*. S. Eripek (Der.), *özel E itim*. Eski ehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yazıcı. S. (Ed).(2004). *E-Ö renme insan Kaynakları E itiminde Stratejik Dönü üm*. İstanbul:Alfa Yayınları.



Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., & Thurlow. M.L. (2000). *Critical Issues In Special Education* (3rd Edition). Boston: Houghton-Mifflin.

Zirpoli, T.J. and Melloy, J.K. (1997). *Behavior Managment. Application For Teachers And Parents*. Second Edition. New Jersey: Prentice Hall.

31/05/2006 Tarih Ve 26184 Sayılı Resmi Gazete.

## EKLER

EK.1 KKTC MLL EG T M BAKAN UGI, LKÖGRET M DA RES Z N  
YAZISI



İİ.İ. 7.EİKİBİH"ifi R\ C.  
F.tilt:lt HTI ,itul  
:::Cirt\{ JI.AK.A.vi;t l, l\fü; r{n i, 1  
iuiRESt-if'rif'iuJ'(;(

S.1-r: i(μLU.IIfU51.:li.114ilH-

Lr.İsosa, 14 Mayıs 2014

S,1- m i'vdrk h'.A] .. L  
Ciu-di F :ul .Plimn \n:rokıl",  
Lrfko a.

Vfti:-1- H;:,:-irnm: \tgi j;,- l ;:-il:ri İN,rk,;kh,,i.: ve l eyrk :;m; übr c-,il gr,\i  
-i,\ \ :J'J': l ,,-trtll:üere'JY-11-d'tt:L, ;,kcli:1:ij. -'{-I-, al lkn-ri Dc trlr;rlinut' ,i,i-reini"  
kll l il: il L'l' ,\_i'ul..n l' :dii - : 11'h-r: İli fi .i"i Vii,Li- L-in t,ır(l(ııd.m i:-(t! .r.r.i-ur.

\ ar; d'1 1,11,le11: ,i,hi..11:ua .. Üt-lu 1\ltlanm;,,r,J: h:ııJ;Jtibr ,Jl-ek:l  
i):iilntmi;fi -ri-a-l. inhi s,ıgı .liwı ut;:,l.il.,;:ıJ:tn :a(< uku .. ilVidiirlii',kri m: kn,ıa h-  
ıd.i.n-: ;,• şıJııı t:n:w+ııJ:ıa şıııııı .. İa 11.;Ltaitr'llii İ alim vr 'ıuhi- ( Uııirt-l  
Nüüfıı-UU-İi". İe :b.ılıı;:s( bı ,;:ııll,J: h l;ık üli s:ı; ;'ı ile r.ca c.kruu.

İ:  
:Vı \i7,.. \  
N \ İiı,İİtr



## EK 3. Üf- RE'İM EN K SEL B LG FORM:U

De erli Ö retmenim,

Bu anket formu ile, zihinsel yetersizli e sahip kayna tırma ö rencilerinin sosyal becerilerinin de erlendirilmesi amaç larımı ur. Bu amaçla hazırlanan foımdaki maddelere verece iniz samimi cevaplar çalı mamıza önemli katkılar sa layacaktır. Ayrıca verece iniz bilgiler sadece ara tırmanın amacına yönelik olarak kullanılacak ve kesinlikle gizli kalacaktır.

Lütfen a a ıdaki anket sorularını okuyup size uygun olan seçene i samimiyetle ve eksiksiz bir biçimde i aretleyiniz. Katkılarınız için te ekkür eder, saygılar sunanım.

Danısman: Ynl. Doc. n-, Mukaddes DEL\ı! ROK  
Y.D.O Yüksek I .isans Tez Ö rencisi  
Melek KANLI

## Ki isel Bilgiler

1.Ya : .....

2. GörevYaptr ınız Kurumun TUrl: Özel() Resmi()

3. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek()

4. Mezun Oldu unuz Bölüm:

a.) Sımf Ö retmenli i

b.) Özel E itim/Zihin Engelliler Ö retmenli i

c.) Di er (Lütfen Belirtiniz): . . . . .

5. Özel E itim Konusunda;

a) Lisans E itimim Sürecinde Bilgi Aldım.

b) Hizmet çı E itim Aldım,

c) Hiçbir E itim Almadım.

6. Meslekteki çalı ma süreniz;

a) 1-4 yıl b) 5-9 yıl c) 10-14 yıl d) 15 ve üstü

#### EK 4. ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Öğrencinizin Yaşı:

2. Öğrencinizin Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

3. Öğrenciniz kaçırıcı sınıfa devanı etmektedir":

4. Öğrenciniz hangi özel eğitim uygulamasına devanı ediyor?

a) Kaynık odadan yararlanmakla

b) Özel eğitim merkezinden yararlanmakta

5. Öğrencinizin resmi okul dışında devanı ettiği bir özel eğitim kurumu var mı?

a) Evet b) Hayır

6. Öğrencinizin Gereksinim Derecesi:

a) Hafif b) Orta c) Aşırı

7. Öğrencinizin ikinci bir engeli var mı? (Lütfen Belirtiniz):

## EK 5. SOSYAL BECERİ DERECELENDİRİLE SİSTEMİ-ÖĞRETİLEN FORMU

(SBDS-ÖF)

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

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

Her öğrenci bir davranışı; Asla/hiç yapmıyorsa: sıfır'ı (0),

Bazen yapıyorsa: bir'i (1),

Çok sık yapıyorsa: iki'yi (2) daire

içine alınız.

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

Sosyal Beceriler	Ne katla -. sıklıkta?		
	Asla/Hiç	Bazen	Çok Sık
1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2
2. Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	0	1	2
3. Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	0	1	2
4. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini deyiştirerek uzlaşmalar.	0	1	2
5. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	0	1	2
6. Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	0	1	2
7. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	0	1	2

8. Bo zamanlarını uygun şekilde kullanır.	0	1	2
9. Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	0	1	2
10. Kolayca arkadaş edinir.	0	1	2
11. Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	0	1	2
12. Yalnızlıklarla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2
13. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	0	1	2
14. Yaşadıklarıyla konuşur.	0	1	2
15. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	0	1	2
16. Okul ödevlerini doğru yapar.	0	1	2
17. Kendisine haksız şekilde davrandığını düştüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	0	1	2
18. Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder.	0	1	2
19. Akranlarına iltifat eder.	0	1	2
20. Yönergelerinize uyar.	0	1	2
21. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır.	0	1	2
22. Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	0	1	2
23. Devam eden bir etkinliğe ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	0	1	2
24. Diğer çocukları ya da vurduğu zaman, uygun tepki verir.	0	1	2
25. Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.	0	1	2
26. Çalışma sırasını hatırlatmaksızın temiz ve düzenli tutar.	0	1	2
27. Dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder.	0	1	2
28. Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	0	1	2
29. Yabancılarla/farklı kişilerle iyi geçinir.	0	1	2
-			

Problem Davranı lar	Ne kadar sıklıkta?		
	Asla/Hiç	Bazen	Çok Sık
30. Di erleriyle kavga eder.	0	1	2
31. Kendisine güveni azdır.	0	1	2
32. Di erlerini tehdit eder.	0	1	2
33. Yalnız görünür.	0	1	2
34. Kolayca dikkati da ılır.	0	1	2
35. Di erlerinin sözlerini keser.	0	1	2
36. Devam eden bir etkinli i bozar.	0	1	2
37. Bir çocuk grubuyla beraber olmaktan kaygı duyar.	0	1	2
38. Kolayca utanır.	0	1	2
39. Kendisine söylenenleri dinlemez.	0	1	2
40. Di erleriyle tartı ır.	0	1	2
41. Düze itildi inde yeti kine kar ılık verir.	0	1	2
42. Kolay sinirlenir.	0	1	2
43. Öfke nöbetleri vardır.	0	1	2
44. Yalnız olmayı sever.	0	1	2
45. Üzgün ya da depresif davranır.	0	1	2
46. Dü üncesizce davranır.	0	1	2
47. Yerinde duramaz ya da a ın hareketlidir.	0	1	2

48.-56 .. Maddeler: Ö rencinin sınıfınızda gözledi riniz akademik ya da ö renme davranı ları hakkında karar vermenizi gerektirmektedir. Ö rencinizi aylı l sınıfta olan di er ö rencilerle kar ı la tınınız. Tüm maddeleri 1 'den 5'c kadar derecelendirerek de erlendiririz. Karanmızı en iyi gösteren rakamı daire iç irine alınız.

1 rakamı, çocu u sınıfın en alt % 1 ü'una yerle tiren en dü ük ya ela en az performansı,



5 rakamı ise çocu u sınıfın en üst %10'una yerle tirene 11 üst ya da en uygun performansı gösterir.

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

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