

Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları*

Aysun Çolak** Sezgin Vuran*** Yıldız Uzuner****
Anadolu Üniversitesi Anadolu Üniversitesi Anadolu Üniversitesi

Öz

Araştırmanın amacı, Eskişehir ilinde kaynaştırma yürütülen ilköğretim üçüncü sınıfındaki öğrencilerin sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirme çalışmalarının incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları, “zihinsel öğrenme yetersizliği” olarak tanımlanan bir öğrencinin bulunduğu sınıftaki öğrenciler, sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni, veliler ve araştırmacıdır. Çalışma eylem araştırması olarak desenlenmiş; durum saptama ve uygulama olmak üzere iki basamaktan oluşmuştur. Birinci basamakta durum saptama çalışmaları yürütülmüştür. İkinci basamakta, hazırlanan sosyal beceri iyileştirme programına göre çeşitli etkinlik planları hazırlanmıştır ve uygulanmıştır. Veriler; saha notları, gözlemler, görüşmeler, kontrol listeleri, öğrenci ürünleri, yansıtma ve geçerlik toplantıları aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular, kaynaştırma ortamında uzmanlar ve öğretmenlerin işbirliğiyle çalışmalarının sadece kaynaştırma öğrencisine değil, sınıftaki tüm paydaşlara olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen, okul rehber öğretmeni, öğrenciler ve velileri uygulanan program hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, kaynaştırma, sosyal yeterlik, eylem araştırması

Abstract

The purpose of the study was to define the social competence characteristics of elementary school third-grade students from an inclusive classroom in the city of Eskişehir and to examine related improvement studies. The participants of the study were students from a class which admitted a student with a “intellectual disability”, their class teacher, the school guidance counselor, parents and researchers. The study was designed as action research and made up of two phases such as determining the case and application. The first phase included studies on determining the case. In the second phase, various activity plans were prepared and applied depending on the social skill improvement program. The data were collected via field notes, observations, interviews, check-lists, students’ products, reflections and validity meetings. The findings obtained as a result of the analysis of the data revealed that the cooperative work of specialists and teachers in an inclusive environment had positive influence not only on the inclusive student but also on all the sharers in class. In addition, the teacher, the school guidance counselor, the students and their parents reported positive views about the program applied.

Key Words: Special education, inclusion, social competence, action research

* Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezidir. Aynı zamanda Bilimsel Araştırma Projesi (Proje No: 040555) olarak Anadolu Üniversitesi tarafından desteklenmiştir. Diğer yazarlar tezin danışmanlığını ve projenin yürütücülüğünü üstlenmişlerdir

** Yrd. Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, E-posta: acolak@anadolu.edu.tr

*** Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, E-posta: svuran@anadolu.edu.tr

**** Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu, Eskişehir, E-posta: yuzuner@anadolu.edu.tr

Eğitimciler genellikle sosyal beceri öğretimini farklı bir alan olarak düşünmekte ve akademik beceri öğretiminden ayrı tutmaktadırlar. Oysa bu düşünce sosyal becerilerin farklı ortamlara genellenmesini engelleyebilmektedir. Akademik beceri ve sosyal beceri öğretimleri okulların eğitim-öğretim programlarında birlikte planlanmalı ve sürdürülmelidir. Akademik becerilerin önkoşulu olan dinleme, konuşma, yazma, toplumsal beceriler ve hayat bilgisinde yer alan beceriler sosyal becerileri de kapsamaktadır. Her iki beceri alanının eğitim-öğretim programlarında bir arada verilmesi, hedeflenen sosyal beceri öğretiminin gün boyu sürmesini ve öğrencilerin her iki alanda birden gelişme göstermelerini sağlayabilir (Korinek ve Pollaway, 1993). Korinek ve Popp (1997) işbirliği ile kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilere akademik ve sosyal becerilerin öğretimine yer verilmesine dayalı çalışmışlardır. Genel ve özel eğitim öğretmenleri; (1) akademik ya da sosyal beceri hedeflemeyi, (2) akademik ve sosyal becerileri eşlemeyi ve (3) sosyal becerileri genel eğitim programına yerleştirmeyi içeren üç adımdan oluşan bir öğretimle öğrencilere hem akademik ve hem sosyal becerileri bir arada kazandırmışlardır. Alanyazındaki bu ve buna benzer bulgulara dayanarak, kaynaştırma uygulanan sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli olan ya da olmayan tüm öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine odaklanmak durumundadır. Akademik ve sosyal bütünlüğü amaçlayan bir kaynaştırmada özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişiminde akranların olumlu etkisi, akranları tarafından kabul edildiklerinde daha da artmaktadır. Aynı zamanda akran kabulü ya da sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki yeterliğin artmasını da sağlar (Çifci, 2001, Mastropieri ve Scruggs, 2004; Salend, 1999; Sucuoğlu, 2008, Vuran, 2005). Genellikle zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle genel eğitim kurumlarına kabul edilmemekte, kurumlara kabul edilseler bile akranları tarafından kabul görmemekte ve dışlanmaktadırlar. Okul yıllarındaki bu dışlanma ve reddedilme, çocukların arkadaşlık ilişkileri kurmalarını engellemekte ve yaşamları süresince kişilerarası ilişkilerinde olumsuz etkilerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinde sosyal kabulleri az olan çocukların daha sonraki yıllarda yalnızlık, okulu terk etme, suça eğilim, iş bulma, işinde kalıcı olma ve düşük iş performansı gibi mesleki yaşantılarında duygusal ve/veya davranışsal problemlerle karşılaşmaktadırlar (Çifci, 2001; Elksnin ve Elksnin, 1998 ve 2000; Sargent, 1991; Sucuoğlu, 2008; Zirpoli ve Melloy, 1997). Tüm bunlara dayanarak birey olarak yaşadığımız toplumda bağımsız ya da yarı bağımsız bir yaşantı sürdürebilmenin, topluma uyum sağlamanın ve toplum içinde kabul görmenin temel koşulu sosyal yeterlidir. Sosyal yeterlik, çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilme yetisi olarak tanımlanabilir (Vuran, 2007). Sosyal yeterliğin geliştirilmesi için öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesi önerilmekte ancak, sadece sosyal becerilerin öğretilmesi sosyal yeterliğin gelişmesi için yeterli bulunmamaktadır. Öğrenciler öğrendikleri sosyal becerileri sergilemekte güçlük çekmektedirler; bu da sosyal yetersizlik anlamına gelmektedir (Zirpoli ve Melloy, 1997). Sosyal yeterliğin temel parçası olan sosyal beceriler, bireyin topluma uyum ve bağımsızlık kazanarak yaşam kalitesini etkileyen davranışlardır ve bu becerilerin öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin her biri amaca yönelik olarak farklı öğrenme yaklaşımlarını temsil ederler. Her öğretiminde olduğu gibi sosyal beceri öğretiminde de hangi yaklaşımı temel alan ilkelerin benimseneceğine, sosyal beceri öğretimi yapılacak birey ya da bireylerin özelliklerine ve gelişim düzeylerine bağlı olarak karar verilmektedir (Avcıoğlu, 2001; Merrell ve Gimpel, 1998; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Ayrıca sosyal becerilerin öğretiminde, olumlu sosyal etkileşim ve olumlu sınıf iklimi yaratmak kadar, uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak vereceğinden emin olunan yöntemin seçilmesi çok önemlidir (Avcıoğlu, 2001; Lamar-Dukes ve Dukes, 2005; Sugai ve Lewis, 1996; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Kaynaştırma uygulamalarında amaçlanan her öğretimde; tüm öğrencilerin kaynaştırmadan sağlayacağı akademik ve sosyal yararların artarak devam etmesini sağlamak, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasını, öğrenci performanslarının belirlenmesini, öğretmenlerin olumlu rol modelleri olmalarını, sınıftaki diğer öğrencilerin bireysel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmesini, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile olumlu etkileşerek eğitime aktif katılımlarının sağlanmasını, öğrencilere bulunduğu ortama ait olma duygusunun yaşatılabilmesini ve kişi ya da kurumlarla işbirliği yapılmasını gerektirir (Wolfe ve Hall, 2003; Wood, 2002).

Kaynaştırma sınıflarında işbirliği ile çalışıldığında, ekibin önemli elemanlarından biri sınıf öğretmenidir. Bunun yanısıra özel eğitim öğretmeni öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme gibi aşamalara aktif katılarak o sınıftan sorumlu bir öğretmen rolünü almaktadır. Genel eğitim ortamlarında işbirliği ile sunulan hizmet modelleri, öğrencilere ve sınıf öğretmenine doğrudan ya da dolaylı olarak verilen danışmanlık ve sınıf içi destek hizmetlerini içerir (Bradley ve Switlick, 1997; Brownell, Adams, Sindelar, Waldron ve Vanhover, 2006; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker ve Agran, 2003; Wood, 2002). Bu hizmet modellerinden hangisinin daha etkili bir şekilde uygulanabileceği kararı, bulunan ortamın fiziksel özelliğine, öğrencilerin gereksinimlerine ve bu gereksinimlerin yoğunluğuna, sınıf seviyesine, uzmanların nicelik ve niteliğine, kişiler arası ilişkilere, çalışılması gereken davranışların ya da becerilerin özelliğine, okul ya da sınıf programına ve zamana göre belirlenmelidir (Bradley ve Switlick, 1997). Okula dayalı işbirlikli hizmet modellerinin, kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlere ve öğrencilere pek çok açıdan yararları bulunmaktadır. Bu yararlar şu şekilde sıralanabilir: (a) destek hizmet alan öğrenci sayısı artar, (b) sınıftaki problemlerle başa çıkabildiğinde öğretmenin kendine güveni artar, (c) yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hoşgörü seviyeleri artar, (d) öğretmenler arasında iletişim, liderlik ve birlikte sorun çözme becerileri artar, (e) işbölümüne izin verir, (f) farklı özelliği olan öğrencilerle çalışma fırsatı sağlar ve tüm öğrenciler için sorumluluğu paylaşmayı geliştirir, (g) öğretmenin tükenmişlik duygusunu azaltır, (h) profesyonel tartışmayı ve etkileşimi sağlar, (i) özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında uzun süreli kalmalarını sağlar, (j) öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin doğrudan ve uzun süreli olmasını sağlar, (k) bütün öğrenciler için etkili öğretim kararlarının alınmasını ve sürdürülmesini sağlar (Bradley ve Switlick, 1997; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998; Wood, 2002). Ancak Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde yukarıda sıralanan bu yararların göz ardı edildiği ve hazırlanan öğretim programlarının da yeterince etkili olmadığı gözlenmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmeleri amaçlandığı için yetersizlik gösteren çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programlarında öncelikle sosyal becerilerin öğretimine daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Hazırlanan bu programların işbirliğine dayalı ve her bir öğrenci için bireyselleştirilerek uygulanması başarılı ve etkili kaynaştırma için önem taşımaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Lamar-Dukes ve Dukes, 2005; Schuster, Hemmeter ve Ault, 2001; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker ve Agran, 2003; Wolfe ve Hall, 2003).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen, yönetici, anne-baba tutumları ve görüşleri, öğrencilerin akademik ve sosyal beceri düzeyleri, uygulanan bilgilendirici programların etkisi ve yaşanan sorunları belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Akçamete ve Ceber, 1999; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Batu, 2000; Çolak ve Vuran, 2006; Eripek, 2000; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Küçükler, Acarlar ve Kapçı, 2006; Şahbaz, 1997; Uysal, 1995; Vuran, 2005). Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda destek hizmet almadıkları ve buna gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Bu sorun dikkate alınacak olursa, öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin daha objektif yöntemlerle belirlenmesini sağlayacak nitel araştırmaların gerçekleştirilmesi ve aynı zamanda öğretmenlere yönelik değişik konularda ve şekillerde uygulanabilecek danışmanlık modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilere sosyal becerilerin öğretimi konusunda gerçekleştirilen araştırmalar (Akmanoğlu, 2008; Avcıoğlu, 2001; Çifci, 2001; Emecen, 2008) sınırlıdır. Bu araştırmaların hepsi tek denekli araştırma modelleri ile desenlenmiştir. 2000’li yıllardan itibaren sosyal becerilerin öğretimine yönelik yapılan çalışmaların, özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin de dâhil olduğu disiplinlerarası modellerin uygulandığı uzun süreli eylem araştırmaları olduğu dikkat çekmektedir. Oysa ülkemizde eylem araştırmaları oldukça yenidir. Kaynaştırma sınıfında eğitim alan birden fazla yetersizliği olan bir öğrencinin, daha çok akademik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, bunu işbirliği ile öğretim üzerine temellendiren bir eylem araştırması Gürgür tarafından 2005’de gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, öğretmen ve uzman arasında farklı işbirliği ile öğretim biçimlerinin, kaynaştırma sınıfında uygulanabilirliğini tartışmaktadır. Türkiye’de kaynaştırma ortamlarında olması gereken destek hizmetlere yönelik model geliştirmeye ve sosyal beceri öğretim programı geliştirmeye yönelik araştırmalar bulunmamaktadır. Bunun yanısıra Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarında, öğretmen-uzman işbirliğine dayalı, sosyal beceri yetersizliği belirlenen öğrencilere uygulanan ve birkaç sosyal beceri öğretim yönteminin bir arada kullanıldığı sosyal beceri öğretim programının desenlendiği

bir eylem araştırması da bulunmamaktadır. Aynı zamanda yapılan araştırmaların çoğunlukla genel eğitim ortamlarını betimleyerek sınırlı kaldığı, araştırmaların uygulama ortamlarında aktif olarak uygulanmadığı gözlenmektedir. Bu araştırmanın deseni olan eylem araştırmasının temelinde de, teori ve uygulama ortamları arasında bir köprü görevini yapmak esastır. Dolayısıyla Türkiye’de sosyal becerilerin önemi ve öğretimi konusunda varolan ilköğretim eğitim-öğretim programlarında daha ayrıntılı ve daha işlevsel açıklamalara gereksinim duyulmaktadır. Aynı zamanda genel eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin bu programlarda daha aktif olabilmelerini sağlayacak bilgi ve beceri gereksinimleri bulunmaktadır. Bu gereksinimler doğrultusunda ve araştırmanın alana getireceği katkılar düşünülerek bu araştırma planlanmıştır.

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

1. Durum saptama sürecinde:

- 1.1. Kaynaştırma sınıfının genel/fiziksel durumu nasıldır?
- 1.2. Sınıf öğretmenin sınıf yönetimi ve dersi işleyişi nasıldır?
- 1.3. Sınıf öğretmenin olumlu sınıf iklimi yaratmadaki rolü nedir?
- 1.4. Sınıftaki öğrencilerin sosyal özellikleri nasıl değerlendirilmektedir?
- 1.5. Sınıftaki öğrencilerin sınıf içinde sosyalleşmeleri yönünde neler olmaktadır?
- 1.6. Odak öğrencilerin sınıf içinde sosyalleşmeleri yönünde neler olmaktadır?
- 1.7. Odak öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumları nedir?
- 1.8. Odak öğrencilerin gösterdiği sosyal beceriler nelerdir?
- 1.9. Ailelerin çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 1.10. Öğretmen(ler)in kaynaştırmaya yönelik görüşleri nelerdir?

2. Uygulama sürecinde:

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

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

- 3.1. Sınıf öğretmenin sınıf yönetimi ve ders işleyişinde ne tür değişiklikler olmuştur?
- 3.2. Sınıf öğretmenin olumlu sınıf iklimi yaratmadaki rolünde ne tür değişiklikler olmuştur?
- 3.3. Sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerinde ne tür değişiklikler oluşmuştur?
- 3.4. Odak öğrencilerin sosyal konumunda ne tür değişiklikler oluşmuştur?
- 3.5. Ailelerin çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?
- 3.6. Öğretmen(ler)in kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlk iki araştırmacının ilköğretimde kaynaştırma ve sosyal becerilere yönelik gerçekleştirdikleri ön araştırmaların sonuçları, doğal ortamlarda bulunan gerçek kişilerin gereksinimleri olması ve bu gereksinimlerin katılımcılar tarafından ifade edilmesi planlanan eylem araştırmasının temelini oluşturmuştur. Eylem araştırması bir sorun belirlemeyi ve tanımlamayı, bu sorunla ilgili bilgi toplamayı, kaynak taramayı, sorunu çözücü eylemlerle gelişmeyi ve iyileştirmeyi sağlamak amacıyla döngüsel bir özellik göstermektedir (Johnson, 2002;

McNiff, Lomax, ve Whitehead, 2003). Araştırma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama durum saptama aşaması, ikinci aşama ise uygulama aşamasıdır. Durum saptama aşamasında; görüşmeler, sınıfta gözlemler ve diğer veri toplama araçları ile ortamdaki kişilerin duygu ve düşünceleri, gelişen olaylar incelenerek sosyal yeterliklerin geliştirilmesi ve öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceriler açısından durum saptanmıştır. Bu aşamada, öğretmenle birlikte belirlenen gereksinimler doğrultusunda öncelikle, özel gereksinimli öğrenciye ve normal gelişim gösteren öğrencilere sosyal yeterliklerin geliştirilmesine yönelik Sosyal Beceri Öğretimi Programı hazırlanmıştır. Uygulama aşamasında ise, bu programın içeriğinde bulunan sosyal becerilerin öğretilmesine yönelik ders planları hazırlanarak yapısı ve işleyişi öğretmenle birlikte oluşturulan uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Ortam

Araştırma Eskişehir ili merkezinde, sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın altında olan ailelerin ikamet ettiği, kaynaştırma uygulaması olan, hafta içi 9:00- 15:00 arasındaki saatlerde eğitim-öğretim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda ve özel gereksinimli öğrenci bulunan bir üçüncü sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya kaynaştırma sınıfının öğretmeni, özel gereksinimli öğrenci, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrenciler, veliler, rehber öğretmen, araştırmacılar ve geçerlilik-güvenirlilik komitesindeki uzmanlar katılmıştır. Öğrenci ailelerinden toplu olarak çocukları üzerinde yapılacak araştırmalara katılımları için yazılı olarak izin alınmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır.

Sınıf öğretmeni (Özer Bey) 32 yaşında, erkek ve on yıllık bir mesleki deneyime sahip bir öğretmendir. Özel gereksinimli öğrenci (Musa) 10 yaşında ve "ağır öğrenir (donuk-normal), zihinsel öğrenme yetersizliği (uyarıcı eksikliği ve ailenin farklı bir kültürden gelmesine bağlı olarak)" tanısıyla kaynaştırmaya yerleştirilmiş bir öğrencidir (Öğrencinin RAM tarafından verilen raporunda geçen tanı ifadeleri aynen alınmıştır). Araştırmaya, durum saptama sürecinde yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda özel gereksinimli öğrencinin dışında aynı sınıfa devam eden yaşları dokuz olan, üç kız (Sermin, Meryem, Birgül) ve üç erkek (Avni, Serhan, Aykut) olmak üzere toplam altı normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırmada ailelere yönelik herhangi bir sosyal beceri öğretim programı uygulanmamış; sadece bilgilendirme yönünde çalışmalar yapılmıştır. Araştırmacılar Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadırlar. İlk araştırmacının mesleki deneyimi 11 yıl, diğer araştırmacıların mesleki deneyim süreleri ise sırayla 20 ve 23 yıldır. İlk araştırmacı, yürüttüğü derslerle bağlantılı olarak devlet okullarındaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırma uygulamaları konusunda deneyime sahiptir. Aynı zamanda, planlanan araştırmanın yönteminde uygulanması gereken veri toplama ve veri analiz teknikleri konusunda lisansüstü dersler almış ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği bir nitel araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmanın yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde izlenen aşamalar, toplanan veriler ve sonraki yapılması gereken aşamalar konusunda denetleme, tartışma ve öneriler sunmak amacıyla "Geçerlilik ve Güvenirlilik Komitesi" oluşturulmuştur. Bu komite, araştırmacılar ve bir alan dışı uzman olan toplam dört kişiden oluşmuştur. Alan dışı uzmanının ise mesleki deneyim süresi 12 yıldır. Üyelerin komiteye seçimlerinde öncelikle özel eğitim alanında çalışıyor olmaları ile birlikte nitel ve eylem araştırmalarında deneyimli olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk araştırmacı araştırmanın birinci aşamasında yarı katılımcı gözlemci olarak araştırma ortamında bulunmuştur. Araştırmacı bu kimlikle, araştırma yapılacak ortamda nelerin olduğunu ve oradaki kişilerin yaşamlarında neler olduğunu anlamak amacıyla derinlemesine durum saptaması yapmıştır. Durum saptama sürecinde, araştırmacı ortamda gerçekleşenleri anlamlandırmaya çalıştığı için öğretilmeye katılmamıştır. Uygulama aşamasında ise, belirlenen gereksinimler doğrultusunda araştırmacı eylem araştırmasının temelindeki disiplinler arası işbirliğini de dikkate alarak öncelikle öğretmene, özel gereksinimli öğrenciye ve normal gelişim gösteren öğrencilere sosyal beceri öğretimi ve sosyal yeterliklerin geliştirilmesine

yönelik planlar hazırlamıştır. Bu planlar aracılığıyla işbirliğini sağlayıcı etkinlikler düzenleyerek ortamda aktif katılımcı olarak bulunmuştur. Araştırmacı bu çalışmaların dışında araştırma yapılan ortamlarla ilgili sistematik ve derinlemesine durum saptamak amacıyla ses ve görüntü kayıtları yapmak, araştırmaya dair yapılan her aşama öncesi-sırası-sonrasında günlük tutmak, elde edilen verilere dayanarak eylem planları hazırlamak ve bunları uygulamaktan sorumlu olmuştur. Bu sorumluluklarını yerine getirme konusunda kendisini sürekli değerlendirmek amacıyla geçerlik toplantılarına katılan diğer araştırmacılara karşı da sorumlu olmuştur. Bundan dolayı araştırmacı, araştırma modeline uygun olarak tanımlanan “*araştırmacı*” rolünün yanında “*katılımcı*” ve “*kendini yansıttıcı*” rollerini de yerine getirmiş ve bu rolleri diğer araştırmacılar tarafından teyit edilmiştir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005). Araştırma süreci boyunca diğer araştırmacılar, araştırmanın yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde izlenen aşamalar, toplanan veriler ve sonraki yapılması gereken aşamalar konusunda denetleme, tartışma ve öneriler sunmakla sorumlu olmuşlardır.

Verilerin Toplanması ve Analizleri

Bu çalışmada, araştırma amacı ve soruları Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson (2005) tarafından belirtilen ölçütler biçimlendirilmiştir. Bu ölçütlerden biri olan “yöntemsel üçleme” ölçütü dikkate alınarak veriler nitel ve nicel yöntemlerle toplanmıştır. Bu çalışmada veriler şu tekniklerle toplanmıştır: (1) günlük tutma, (2) resmi belgelerin incelenmesi, (3) saha notları ve gözlemler, (4) yarı-yapılandırılmış görüşmeler, (5) kontrol listeleri, (6) ölçekler, (7) anketler, (8) öğrenci ürün ve raporları, (9) haritalar, grafikler, fotoğraflar ve filmler. Eylem araştırmasının helezonik bir döngü şeklinde gerçekleşmesi nedeniyle veri toplama ve veri analizleri eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir (McNiff, Lomax ve Whitehead, 1996; 2003; 2009; Mills, 2003).

Bu doğrultuda, çalışmada toplanan veriler tekrar tekrar okunarak izlenmiş, sınıflandırılmış ve bu analizlerden yola çıkarak problem durumların çözümüne yönelik başka veri toplama araçları kullanılarak araştırma amaçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Her hafta gerçekleştirilen sosyal beceri öğretim programı kapsamındaki ders planlarının uygulanmasına ilişkin görüntü kayıtlarından ya da dönem başında, ortasında ve sonunda ve gerektiği durumlarda katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, ekipteki diğer araştırmacılarla yapılan toplantılarda tartışılmak üzere incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Belirlenen gereksinimler ve ortaya çıkan problem durumları çözmeye yönelik eylem planları oluşturulmuş ya da diğer veri toplama araçları kullanılmıştır. Elde edilen ve yapılan analizler sonucunda araştırma gereksinimine ve geçerlik komitesinin aldığı karara göre: durum saptaması sürecinde üç ve uygulama sürecinde üç olmak üzere belirlenen altı dersin görüntü kayıt verileri temalaştırılmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ise istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Toplanan verilerin bir araya getirilmesi ve okuyucunun bu çalışmayı daha rahat okuyabilmesi ve anlamlandırabilmesi amacıyla verilerin toplanması ve analizleri ayrıntılı olarak raporlaştırılmış (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005) ve aynı bölümde sunulmuştur.

İlk araştırmacı araştırma sürecinde günlük tutmuş ve günlüğe yazılan duygu ve düşünceler, olaylar ve yorumlar araştırmanın destek verilerini oluşturmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü süre boyunca; okulun vizyonu, misyonu, kurumsal özellikleri, okul eğitim-öğretim programında yer alan yıllık ve ünite planları, rehberlik hizmetleri yıllık planı, veli toplantı tutanağı gibi resmi belgeler dosyalanmıştır. İlk araştırmacı katılımcı gözlemci olarak sınıf içinde sınıf öğretmeni-öğrenciler, öğrenci-öğrenci etkileşimlerini ve ders örüntülerini belirleyebilmek amacıyla yedi farklı dersi en az bir (Etüd)- en çok üç (Türkçe, Müzik, Hayat Bilgisi, Matematik) kez olmak üzere toplam 17 ders saatini gözleyerek fiziksel (19 sayfa) ve sosyal (124 sayfa) bağlamda saha notları tutmuştur. Daha sonra aynı amaçla sınıf içinde ve sınıf dışında doğal gözlemler yapmış ve bu gözlem verilerini video kamera kullanarak kaydetmiştir. Gözlemler sınıf içinde; bir dersi en az iki (Etüd)- en çok beş (Türkçe, Müzik) kez olmak üzere toplam 29 ders saatinde, ders dışında (sınıf, okul bahçesi) ise, 6’22”- 18’24” arasında değişen sürelerde olmak üzere 13 kez gerçekleştirilmiştir. Veri çeşitliliğini sağlamak için yapılandırılmamış ya da yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları belirlenen gün ve zamanlarda ve görüşme formlarında belirlenen sırayla görüşmeciye (sınıf öğretmeni ya da rehber öğretmen) sorulmuştur. Görüşmelerde daha etkili veri toplanması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılarak

kayıt yapılmıştır. Görüşmeler sadece durum saptama sürecinde değil, uygulama aşamasının öncesinde ve sonrasında da gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ise, betimsel olarak analiz edilmiştir.

Özel gereksinimli öğrencinin ve diğer öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirmek ve öğretimi hedeflenen sosyal becerilerin belirlenmesi amacıyla sınıf öğretmenine yönelik “Sınıf İçi Sosyal Becerilerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Kontrol Listesi” ve ailelere yönelik “Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi” hazırlanmıştır. Araştırmada kontrol listelerine ek olarak, sosyometrik ölçümlerden “Akran Tercihi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde “SPSS 14.0 for Windows” paket programı kullanılmıştır. Veriler bağımlı çift örneklem t-testi tekniği kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin planlanan dersler kapsamında gerçekleştirdikleri başlıca ürünler; kolaj çalışması olarak atık maddelerden yaptıkları süslemeler, origami çalışması olarak renkli geometrik şekillerden oluşturdukları resimler, küme olarak bir ürün üzerinde birlikte çalışırken çekilen fotoğraflarına bakarak yazdıkları diyaloglar, yazılı olarak verilen sınıf kurallarını yansıtan resimler öğrenci ürünleri ve raporları olarak uygulama sürecinde toplanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma uygulamasının sonuçlanmasından sonra, araştırmacı ve diğer araştırmacılarla yapılan geçerlik toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda ailelere, öğrencilere ve öğretmene yönelik kısa ve kapalı uçlu sorulardan oluşan izlenim formları hazırlanmıştır.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson (2005) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konularının açıklanması gerektiğini ve özellikle veri toplama sürecine aktif katılımlı olan eylem araştırmalarında inandırıcı olma (credibility) ve güvenilir olma (trustworthy) kavramlarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar da toplanan verilerden elde edilen bulguların geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin olabilecek sorunları önlemek amacıyla aşağıda sıralanan ölçütler doğrultusunda önlemler almıştır. Bu önlemler şu şekilde özetlenebilir:

- Değişik ve çoklu veri toplama kaynakları kullanılarak çeşitleme yapılmıştır (Data triangulation).
- Araştırma sürecinde başka araştırmacıdan yararlanılmıştır (Investigator triangulation).
- Değişik araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine ve tutarlı bulgular elde edilmiştir (Methodological triangulation).
- Verilerin doğrulanmasında ve eylem planlarının hazırlanmasında başka araştırmacılar/ uzmanlar verileri teyit etmiş ve bu kişilerle işbirliği yapılmıştır. Planlama ve araştırma süreci boyunca uzmanlarla belirli aralıklarla görüşülmüş ve izleme çalışmaları yapılmıştır (Geçerlik komitesi ve tez izleme komitesi).
- Araştırma ortamında gereksinimleri belirlemek, inanılır ve güvenilir veriler toplamak amacıyla ortamda yeterli zaman geçirilmiştir (Bir öğretim yılı).
- Verilerin süreçsel olarak toplanması ve veri analizleri ayrıntılı olarak rapor edilmiştir. Böylece okuyucunun konu ya da yöntem transfer edilebilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinin durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası süreçlerinde toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Üç dönemi kapsayan tüm veri toplama kaynaklarından elde edilen bulguların yazımı süreç şeklinde rapor edilmiştir. İlk araştırmacı araştırmada “katılımcı” ve “kendini yansıtıcı” rollerini yerine getirdiği için bulguların yazımında ben dili kullanılmıştır.

Durum Saptama Süreci

Okulla ve sınıfla ilgili tüm gözlemlerimi yazılı olarak kaydettim ve ayrıca okuldan ve sınıftan birkaç görüntünün fotoğrafını çektim (Günlük, sayfa 9-11). Okul ve sınıfla ilgili fiziki verileri topladıktan sonra sınıf öğretmeni Özer Beyle, öğretmenler odasında yaklaşık 35 dakikalık bir görüşme yaptım. Özer Bey kaynaştırma ve uyguladığı öğretim yaklaşımlarını anlattı. Özer Bey, gerekli destek hizmetleri sağlandığında özürü çocukların

normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı okullarda eğitilebileceklerini ancak, özel eğitim konusunda ve kaynaştırma çalışmalarında okullardaki öğretmenlerin çok sorun yaşadıklarını belirtti. Kullandığı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ve konuların özelliğine göre değiştiğini, genellikle soru-cevap, düz anlatım, tartışma ve dramatizasyon tekniklerini kullandığını ifade etti. Sınıftaki özel gereksinimli öğrenci olan Musa'yı "özürlü" olarak görmediği için derslerde ona ayrı yöntem ya da teknik kullanmadığını da dile getirdi. Musa'da görülen gülme ve baş sallama davranışlarının geçen yıllara göre azaldığını, birinci sınıftan günümüze daha iyiye doğru ilerlediğini ve sınıftaki arkadaşlarının onu kabullendiğini belirtti. Musa'nın okuldaki diğer öğretmenlerini çok iyi tanıdığını, derdini, isteğini ya da şikâyetini ifade edebildiğini, ödevlerini genellikle yaptığını, oyunlar oynadığını ifade etti. Özer Bey Musa'nın kendini kontrol etme davranışının ortama göre değişebileceğini ve sosyal yeterliklerinin "ailesine göre çok daha iyi" olduğunu, yapılacak çalışmalarla daha da gelişebileceğini de ifade etti. Özer Bey öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda sosyal becerilerin öğretimine yönelik herhangi bir özel öğretim yöntemi uygulamadığını ve sosyal becerileri diğer konulardan ayrı olarak düşünmediği için aynı yöntem-teknikleri kullandığını belirtti. Musa ile herhangi bir problem yaşadığında rehber öğretmen Nedime Hanım ile işbirliği yaptığını, ancak öğrencinin ailesi ile işbirliği yapamadığını ifade etti. Özer Bey Musa'nın sosyal yeterliklerini geliştirici ve iyileştirici çalışmalarda karşılıklı olarak benimle çalışabileceğini belirtti.

Bu araştırmanın planlanmasına temel olan ilk çalışmada (Vuran, 2005), araştırmanın yürütüldüğü sınıftaki öğrencilerin de dâhil olduğu, kaynaştırma uygulanan ilköğretim sınıflarındaki öğrencilerin sosyal konumlarını belirlemek için akran tercihi ölçeğini kullandım. Bu araştırmanın durum saptama sürecinde, katılımcı olan sınıf öğrencilerinin sosyal konumlarının değişip değişmediğini belirlemek için aynı ölçeği tekrar uyguladım. Akran tercih ölçeğinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, sosyal tercih puanlamasında -25 negatif puan olarak yine *reddedilen* kategorisinde yer aldığı ve sosyal etki sıralamasında daha yüksek negatif etkiye sahip olduğu görüldü. Uygulama sonunda bu ölçeği tekrar uyguladım ve bu sonuçlara göre, öğrencinin sosyal tercih puanında bir artış olmadığı ancak akranları tarafından da reddedilmediği belirlendi.

Sosyometrik değerlendirmelere ek olarak, öğrencilerin sınıf içindeki sosyal becerilerini belirlemem gerekiyordu. Bununla birlikte öğretmenin öğrenciler hakkındaki görüşlerini belgelemek ve desteklemek gerekiyordu. Sınıf öğretmenine yönelik hazırlanan kontrol listesini, değerlendirmesi için Özer Bey'e verdim ve doldurulan "Sınıf İçi Sosyal Becerilerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Kontrol Listesi'nin sonuçları incelendiğinde, öğretimi hedeflenen öncelikli becerilerin; zamanı uygun kullanma, arkadaşlık yapma, olumsuz durumlarla başa çıkma, grup etkinliklerine katılma ve kendini yönetme becerileri üzerinde yoğunlaştığını belirledim. Kontrol listesinde, Musa'nın ve odak öğrencilerden beşinin (Aykut, Meryem, Sermin, Avni, Serhan) aldığı puanların aritmetik ortalaması 2,3 ve altı idi (Günlük, sayfa, 61). Uygulamaya başlamadan önce öğretmenin programla ilgili görüşlerini bir kere daha teyit etmek ve varsa önerilerini almak için sınıf öğretmeni ile öğretim öncesi bir görüşme daha yaptım. Bu görüşmede, kendisine eklemek istediği ya da öncelikle çalışılmasını istediği becerilerin neler olduğunu sorduğumda; (a) yerinde ve zamanında konuşma, (b) sohbet etme, (c) kurallara uyma, (d) grup etkinliklerine katılma ve (e) arkadaşlık yapma becerileri yönünde görüş bildirdi (Günlük, sayfa, 65). Ailelerle yaptığım toplantılarda "Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi"nden elde edilen sonuçlara göre annelerin çoğu, çocuklarının kontrol listesindeki becerileri % 80-90 gerçekleştirdiklerini düşünmekteydiler. Bu kontrol listesi ailelere yönelik olduğu için becerilerin çoğunluğu evde gözlenebilen becerileri kapsamaktadır. Değerlendirme sırasında da ailelerin çocuklarını değerlendirmede sıkıntı çektiklerini gözledim. Aileler tarafından doldurulan "Sosyal Becerileri Belirlemeye Yönelik Aile Kontrol Listesi'nin sonuçlarına göre öğretimi hedeflenen öncelikli beceriler; kendini yönetme, kendini ifade etme ve problem çözme becerileri üzerinde yoğunlaşmaktaydı.

Durum saptama sürecinde çeşitli veri toplama kaynaklarından elde ettiğim verilere göre, iyileştirme çalışmalarını yürüteceğim sınıfta odaklaştığım öğrencilerin öncelikle sınıf kurallarına uyma, grupla birlikte çalışma, arkadaşlık yapma ve olumsuz durumlarla başa çıkma, kendini yönetme gibi sosyal becerilerde yetersizlikleri olduğu ve bu öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumlarının reddedilen ya da ortalama olduğu belirlendi. Sınıf öğretmeninin sınıf kontrolünde yetersiz olduğu, sınıf iklimi ölçütlerine uygun davranmadığı ve bu nedenle, sınıf içinde bir karmaşa olduğu da gözlemlendi. Bununla birlikte sınıf öğretmenin gerek kendi

ifadelerinden gerekse yapılan gözlemlerden Müzik, Resim-İş, Bireysel ve Toplu Etkinlikler gibi dersleri planlamada ve uygulamada sıkıntı yaşadığı ve sosyal becerilerin öğretimine yönelik herhangi bir özel öğretim yöntemi kullanmadığı belirlendi. Rehber öğretmen de, sosyal becerilerin belirlenmesi ya da geliştirilmesi yönünde herhangi bir test ya da program uygulanmadığını ve okuldaki öğretmenlerin genellikle akademik çalışmalara önem verdiklerini ifade etti. Bu görüşler, sınıf öğretmenin görüşlerini, yapılan saha notları ve görüntü kayıtlarından elde edilen verileri desteklemektedir.

Durum saptama sürecinde sınıf öğretmenin sosyal yeterliği, “öğrencilerde yoğun davranış problemlerinin olmaması” olarak gördüğü anlaşılmıştır. Bu nedenle hazırlanacak sosyal beceri öğretim programının öğretime yönelik olabileceğine ve el kitabı olarak düzenlenebileceğine karar verildi (Günlük, sayfa, 38-39). Bu karar sonucunda, uygulama sürecinde kullanılmak üzere üç ayrı materyalden oluşan bir sosyal beceri öğretim programı hazırladım. Daha sonra Özer Bey’e hazırlanan programdaki etkinliklerin II. dönemdeki ünitelerle, rehberlik hizmet planındaki konularla bağlantılı olarak düzenleneceğini, kendisinin uygulaması gereken eğitim-öğretim programını engellemek istemediğimi, sosyal becerilerin eğitim-öğretim programını engellemeden de öğretilebileceğini anlattım. Özer Bey, rehberlik hizmet planındaki çalışmaların yeterince uygulanmadığını, bu çalışmaların bunlar için çok iyi bir fırsat olabileceğini ifade etti. Daha sonra öğretim zamanı konusunda kendisini bilgilendirdim. Haftada üç ders saatinde ki bu derslerin; Beden Eğitimi, Bireysel ve Toplu Etkinlikler, Resim-İş ve Müzik dersleri olarak belirlediğini, akademik derslerde de zaman içinde bu becerilerin genellenebileceğini belirttim. Özer Bey belirlenen öğretim zamanlarının uygunluğunu onayladı. Gerekli görülen durumlarda benim öğretim yapabileceğimi, kendisinin de ders sırasında odak öğrencilere yönelik kayıtlar tutabileceğini; diğer zamanlarda da hedeflenen sosyal becerilere ilişkin ders planları hazırlayarak kendisinin öğretim yapacağını açıkladım. Sınıf içi uyarlamalar yapma, araç-gereç hazırlama, ders etkinliklerini planlama gibi çalışmaların işbirliği içerisinde gerçekleştirileceğini ve öğretim zamanlarının video kamera ile kaydedileceğini belirttim. Özer Bey “uygundur” diyerek bütün bunları kabul etti. Ders anlatımlarından sonra o dersle ilgili tartışmaların, geri bildirimlerin yapılacağı yansıtma toplantılarının yapılması gerektiğini, bu toplantılar için kendisine hangi gün ve saatlerin uygun olduğunu öğrendim.

Uygulama Süreci

Araştırma eylem araştırması olarak desenlendiği için uygulama sürecinde yapılan tüm etkinliklerin akışı helezonik bir özellik göstermektedir. Araştırma süreci eylem planlarının hazırlanması, eylem planlarının öğretmenle paylaşılması, eylem planlarının öğretmen/araştırmacı tarafından uygulanması, birlikte planlama ve yansıtma toplantıları, uygulama sonrası değişikliklere ilişkin verilerin toplanması ve analiz edilmesi ve geçerlik toplantısı olmak üzere haftalık bir döngü şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Eylem Planlarının Hazırlanması

Sınıf öğretmenine yönelik işbirliği yaparak problem çözme, disiplinlerarası ekip ve akran liderliği modelleri kapsayan dolaylı işbirlikli hizmet modelini dikkate alarak araştırmamı yürüttüm. Bu modelin alt modellerinin hepsini kapsayacak bir uygulama gerçekleştirmeye dikkat ettim. Bu doğrultuda, sosyal beceri öğretim programının uygulanmasında belirlenen sosyal becerilerin öğretimi için ders planları hazırladım.

Eylem Planlarının Sınıf Öğretmeni Özer Bey ile Paylaşılması

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

Eylem Planlarının Uygulanması

Sosyal beceri öğretimi programının içeriğinde bulunan sosyal becerilerin öğretimine yönelik ders planlarını öğretmenle birlikte uyguladık. Uygulanan her ders planı, sosyal yeterliklerin iyileştirilmesine yönelik eylem planları olarak düşünülmüştür. Belirtilen tarihler arasında sosyal becerilerin öğretimine yönelik toplam 25 ders yapıldı. Bu dönemde gerçekleştirilen uygulamaların çalışılacak konu ve yöntemin özelliği dikkate alınarak sınıf öğretmenini yönlendirmek amacıyla ilk uygulamaları ben sonraki uygulamaları ise sınıf öğretmeni Özer Bey

gerçekleştirdi. Ders planlarının 16'sını Özer Bey, dokuzunu ise ben yürüttüm. Sosyal beceri öğretimi programının içeriğini oluşturacak ders planlarını, sınıf öğretmeni ile birlikte yaptığımız planlama ve yansıtma toplantılarında haftalık olarak gerçekleşen eylem süreçlerinde belirledik. Düzenlenen etkinlikler: (a) kurallara uyma, (b) arkadaşlık yapma becerisi, (c) grup etkinliklerine katılma, (d) olumsuz durumlarla başa çıkma (kızgınlıkla ve haksızlıkla) becerilerinin öğretimini içerdi. Ayrıca sınıfta yapılacak sosyal beceri öğretim uygulamalarının etkili olabilmesi için öncelikle sınıf kurallarının belirlenmesi ve bu kuralların sınıf içinde uygulanması gereksinimi ortaya çıktı. Bu nedenle, derslerden biri sınıf kurallarını belirlemeye ayrıldı. Dönem sonundaki derste, uygulama sürecinde öğrencilerin olumlu sosyal becerilerinin gözlemlendiği derslerden seçilmiş görüntü kayıtlarını öğrencilere izlettik. Hazırlanan her ders planında temel amaç olarak belirtilen, ancak o ders kapsamında asıl olarak hedeflenmeyen diğer alt beceriler de etkinlikler içerisinde birbirleriyle iç içe olacak şekilde değerlendirilmiştir. Ders planlarında hedeflenen; grup etkinliklerine katılma, olumsuz durumlarla başa çıkma, arkadaşlık yapma ve sınıf kurallarına uyma becerilerini içerecek şekilde gerçekleştirilen uygulamaların altısını kolaj-poster-çizim-boyama-origami çalışması, dördünü oyun, üçünü sosyal öykü ve tartışma, üçünü poster-tartışma, ikisini sosyal öykü ve rol oynama, ikisini diyalog yazma, ikisini demonstrasyon, birini şarkı, birini sosyal öyküyü tamamlama, birini diyalog yazma ve rol oynama, birini slayt gösterimi ve tartışma tekniklerini kullanarak gerçekleştirdik. Çalışılan hedef becerilerde sosyal becerilerin özelliğinden ve araştırmada uygulanmak üzere birkaç sosyal beceri öğretim yönteminin bir arada kullanılarak uygulanmasına yönelik hazırlanan sosyal beceri öğretim programının gereği olarak, öğretimde kullanılan teknikler birbirinden tam olarak ayrılmadığı için gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılan teknikler birbiriyle iç içe olacak şekilde uygulandı. Her ders planı uygulanmasının öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmeni ile birlikte planlama ve yansıtma toplantıları gerçekleştirdik. Bu toplantıların süresi beş ile 111 dakika arasında değişmektedir. Bu toplantıların haftalık ortalama süresi yaklaşık 28 dakikadır. Araştırmanın son gününe kadar uygulanan dersler, sınıftaki bütün öğrencilerin sınıf içerisindeki genel performanslarına göre ve daha öncesinde planlanmayan, ancak uygulamalar sırasında ortaya çıkan problemlere çözüm getirebilmek amaçlı davranışçı, bilişsel ve sosyal öğrenme yaklaşımlarına dayanan etkinlikler ardı ardına süreç içerisinde helezonik döngüler şeklinde düzenlendi.

Birlikte Planlama Ve Yansıtma Toplantıları

Her ders planı uygulanmasının öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmeni ile birlikte planlama ve yansıtma toplantıları gerçekleştirdik. Yapılan toplantılarda alınan kararların kalıcı ve tekrar dinlenebilir nitelikte olması amacıyla ses kayıt cihazı kullandım. Ses kayıt cihazı dışında Özer Bey ile birlikte o gün uygulanan planın görüntülü ve sesli olarak gözlenebilmesi ve birlikte tartışabilmemiz için video kamera ile çekilen o derse ilişkin görüntüleri kullandım. Bu şekilde birlikte görüntüleri izleyerek uygulamalar ve hedef öğrenciler hakkında tartışarak kararlar alıyorduk. Birlikte planlama ve yansıtma toplantılarını aynı günde bir arada yaptık. O gün gerçekleştirilen uygulamanın yansıtmasını yaptıktan sonra Özer Bey ile birlikte bir sonraki uygulamaların planlamasını gerçekleştirdik. Bu toplantıların süresi beş ile 111 dakika arasında değişmektedir. Bu toplantıların haftalık ortalama süresi yaklaşık 28 dakikadır.

Uygulama Sürecinin Sonu

Uygulama sonrası verilerimi toplamak için son bir gayret (!) daha göstermeliydim. Bunlardan biri akran tercih ölçeğinin tekrar uygulanmasıydı. Odak öğrencilerin sosyal konumlarını belirlemek amacıyla durum saptama sürecinde "Akran Tercih Ölçeği" uygulamıştım. Son olarak, uygulama aşamasında yapılan çalışmalar sonucunda odak öğrencilerin sosyal konumlarında bir değişiklik olup olmadığının belirlenmesinin uygun olacağını planlamıştık. Bu amaçla, sınıftaki öğrencilere akran tercih ölçeğini tekrar uyguladım. İlk uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin sosyal tercih puanları arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını gördüm. Odak öğrencilerin son uygulanan akran tercih ölçeğinde, önceki tarihte uygulanan ölçek sonuçlarına göre 1. ve 2. olumlu sorularda aday gösterilmelerinin artmadığını fakat olumsuz soruda daha az aday gösterildiklerini ya da hiç gösterilmediklerini belirledim. Bu bulgu, odak öğrencilerin reddedilmelerinde azalma olduğunu göstermekte ve gelecekte bu öğrencilerin sosyal yeterlikleri daha da geliştirildiğinde sosyal kabullerinin artabileceğine işaret etmektedir. Sonuçta, öğrencilerin dönem

sonunda birbirleri ile daha yakınlaştıklarını, daha olumlu etkileşimler kurduklarını düşündürmektedir. Bu sonuçlar, çok büyük bir farklılık olarak görülme de süreç içerisinde odak öğrencilerin arkadaşları tarafından olumlu yönde bir onay aldıkları varsayılabilir. Ayrıca bu yaştaki çocukların arkadaşlık ilişkilerinin kısa zaman içerisinde değişkenlik gösterebildiğini desteklemektedir.

Özer Bey ile uygulama sonrası son görüşmemi tamamladıktan sonra uygulamaya ilişkin izlenimlerini almak amacıyla birkaç sorudan oluşan bir form hazırladım ve uyguladım. Öğretmenin formdaki kapalı uçlu soruların hepsine verdiği cevap “Evet” yönünde olmuştur. Açık uçlu sorulara verdiği cevaplarında da sözel olarak belirttiği görüşleriyle paralellik görülmektedir. Yapılan uygulamalara ilişkin sınıf öğretmeni dışında öğrencilerden de geri bildirim almam gerekiyordu. Bu amaçla, Özer Bey’den izin alarak öğrencilere hazırladığım formları dağıttım ve nasıl dolduracaklarına ilişkin açıklamalar yaptım. Çoğu, yapılan çalışmalardan memnun olduklarını formdaki gülen yüzleri boyayarak belirttiler.

Öğrencilerden sonra öğrencilerin ailelerinden de uygulamaya yönelik görüşlerini almak istedim. Bu amaçla, “Aile İzlenimi” formu hazırladım ve ailelere uyguladım. Sorulara ailelerin verdikleri cevaplar genellikle “Evet” yönünde oldu. Daha sonrasında ailelerden araştırmaya ilişkin görüşlerini sözlü olarak aldım. Ailelerin formlara verdikleri olumlu cevaplarına paralel olarak sözel görüşleri de araştırmadan memnun kaldıklarını ve her zaman benimle görüşmek istediklerini belirttiler.

Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizlerine dayanarak elde edilen bulgular, alanyazınla karşılaştırılarak üç ana başlıkta tartışılmıştır. Bunlar; (a) iyileştirme çalışmalarının/sosyal beceri öğretim programının planlanması, (b) sosyal beceri öğretim programının içeriğinde bulunan ders planlarının belirlenen gereksinimler ve ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik hazırlanan eylem planlarının uygulanması ve (c) yapılan iyileştirme çalışmalarının/ uygulanan sosyal beceri öğretim programının değerlendirilmesidir.

İyileştirme Çalışmalarının/ Sosyal Beceri Öğretim Programının Planlanması

Bu çalışmada görüşü alınan rehber öğretmen, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin “sosyalleşmesini” ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de bu öğrencileri “daha kolay” kabul etmelerini sağladığı düşüncesinde olduğunu ifade etmiştir. Ciechalski ve Scmidt’in (1995) yaptıkları işbirliğine dayalı öğrenmeyi kapsayan araştırmalarında, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte yapılan uygulamalar sonucunda sosyal girişimcilik ve özgüven davranışları gibi sosyal becerileri kazandıkları ortaya çıkmıştır. Harriott ve Martin’in (2004); Welton, Vakil ve Carasea’nın (2004) kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirdikleri araştırmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Ayrıca şimdiki çalışmada rehber öğretmen, özel gereksinimli çocukların birinci ya da ikinci sınıfta normal sınıflara geldiklerinde akranları tarafından daha kolay kabul gördüklerini, ara sınıflarda özellikle ergenlik döneminde yedinci-sekizinci sınıflara geldiklerinde ise çok sıkıntı yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Benzer olarak, Vuran ve Çolak’ın (2006) ilköğretim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin ilk kademedeki sınıflarda akranlarından daha fazla kabul gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, kaynaştırmanın erken yaşlarda olması gerekliliğini desteklemektedir. Rehber öğretmen özel gereksinimli öğrencinin bazı sosyal becerilerde eksikleri olabileceğini ancak bunun ailesinden kaynaklandığını, aile ortamında uygun bir model görmediğini belirtmiştir. Sargent (1991), sosyal yeterliği girdi, süreç ve çıktı süreçlerinden oluşan bir sistemle açıklamıştır. Dolayısıyla bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerlerinden ve bu kültürün gelenekleri, kişisel ilişki kuralları, sorumlulukları, aile bireylerinin rolleri, din, ırk gibi standartlarından oluşan belirleyicilerin sistemin girdisini oluşturduğunu ve bu belirleyicilerin de istenen olumlu sonuçlara zemin hazırladığını belirtmiştir. Farklı ırk ya da kültürden gelen öğrencilerin okulda başarısız olmalarını etkileyen birkaç faktör; geldikleri kültürde olumlu model yoksunluğu yaşamaları, öğretimde kullanılan materyallerle daha önceden bir deneyime sahip olmamaları, okulun yapılan eğitim-öğretimi izleme gibi düzenlemelerinde onlarla ve aileleri ile ya hiç ya da uygun iletişim kurulmamasıdır. Bu öğrencilerin değerlendirilmesi ve eğitim programlarına yerleştirilmesi kimi zaman öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olmayabilir (Friend ve Bursuck, 2006).

Son yıllarda öğretmenler tarafından uygulanan sosyal beceri öğretim programlarının, çocukların sosyal davranışlarında olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalarda öğretmene verilecek yardımın ya da gereksinime dayalı desteğin, sosyal beceri öğretim programına başlamadan önce ve sunulan hizmet-içi eğitimden sonra da verilebileceği belirtilmektedir. Bu tür yardım ve destekli uygulamalarda, sınıf öğretmeni ve okul psikoloğu ya da araştırmacılarla doğrudan ve karşılıklı etkileşimlerin uygulanan sosyal beceri öğretiminin etkililiğini arttırdığı ve uygulamanın transferini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Choi ve Heckenlaible-Gotto, 1998). Araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin sosyal yeterliği, “öğrencilerde yoğun davranış problemlerinin olmaması” olarak gördüğü ve sosyal yeterlik, sosyal becerilerin öğretimi konusunda eksik bilgilere sahip olduğu belirlenmiş ve bu nedenle hazırlanacak sosyal beceri öğretim programının öğretmene yönelik olmasına ve el kitabı olarak düzenlenmesine karar verilmiştir. Öğretmenin sosyal yeterlik, sosyal beceriler ve bu becerilerin öğretimi konusundaki gerek kuramsal bilgi gerekse uygulama yetersizliği dikkate alınarak sınıfa ve öğretmene dolaylı işbirlikli hizmet modelleri uygulanmıştır. Bu karar, Bradley ve Switlick’in (1997) hangi modelin daha etkili bir şekilde uygulanabileceği kararının, öğrencilerin gereksinimlerine ve bu gereksinimlerin yoğunluğuna, uzmanların nicelik ve niteliğine, çalışılması gereken becerilerin özelliğine ve okul ya da sınıf programına, zamana göre belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulayan savunuları dikkate alınarak verilmiştir. Sınıf öğretmenin öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda sosyal becerilerin öğretimine yönelik herhangi bir özel öğretim yöntemi uygulamadığını ve sosyal becerileri diğer konulardan ayrı olarak düşünmediği için aynı yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmesi de alınan kararda etkili olmuştur.

İyileştirme Çalışmaları/ Sosyal Beceri Öğretim Programının Uygulanması

Özel gereksinimli öğrenciler kendilerinden beklenen sosyal becerileri gereken yerde ve zamanda gerçekleştirebilmek için öğrenme gereksinimi içinde olabilirler. Bu nedenle, öğretmenler programlarında sınıf içinde sosyal becerilerin öğretimine ve sosyal yeterliğin geliştirilmesine yer vermelidirler (Mendler, 1992). Meier, DiPerna ve Oster (2006) ilköğretim öğretmenlerinin sosyal becerilerin önemi hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya altı ilköğretim okulunda çalışan toplam 50 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmalarında Sosyal Becerileri Dereceleme Ölçeği’ni kullanmışlardır. Çalışma sonunda, öğretmenler işbirliği ve kendini kontrol etme becerilerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada Lane, Givner ve Pierson (2004), öğretmenlerin çoğu sınıflarında başarı sağlamak için yönergeleri izleme, öğretime dikkatini verme, akranlarına ve yetişkinlere karşı kızgınlık duygusuyla başa çıkma, farklılıkları olan kişileri kabul etme, olumsuz durumlarla başa çıkma ve boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma becerilerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler dikkate alınarak, çalışılan hedef becerilerde sosyal becerilerin özelliğinden ve araştırmada uygulanmak üzere birkaç sosyal beceri öğretim yönteminin bir arada uygulanmasına yönelik hazırlanan sosyal beceri öğretim programının gereği olarak, öğretimde kullanılan teknikler birbirinden tam olarak ayrılmadığı için gerçekleştirilen etkinlikler de birbiriyle iç içe olacak şekilde uygulanmıştır.

Genel eğitim sınıflarında öğrencilere sosyal becerileri doğal ortamlarda tekrar etmeleri ve sosyal yeterliği geliştirebilmeleri için fırsat yaratılabilmeli ve sosyal beceri öğretimi öğretmenlerin eğitim-öğretim programlarının bir parçası olmalıdır. Bu düşünceyle sınıf öğretmenine hazırlanan programdaki etkinliklerin II. yarıyıl öğretim dönemindeki ünitelerle ve rehberlik hizmet planındaki konularla bağlantılı olarak düzenleneceği, kendisinin uygulaması gereken eğitim-öğretim programını engellemek istenmediği açıklanmıştır. Sınıf öğretmeni, rehberlik hizmet planındaki çalışmaların yeterince uygulanmadığını, bu çalışmaların bunlar için çok iyi bir fırsat olabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, hazırlanan sosyal beceri öğretim programı kapsamında ders planları hazırlanmış ve planların uygulanması akışında eklemelere ya da uyarlamalara gereksinim duyulmuştur. Bu ortaya çıkan yeni gereksinimlere cevap vermeye çalışan uygulamalarla kendiliğinden oluşan süreçler eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmayı güçlendirmiştir.

Görüntü kayıtlarının sözel ve sözel olmayan davranışlar hakkında geribildirim için uygun ve kullanışlı olması nedeniyle araştırmacı, sosyal beceri öğretim programına yönelik planlanan öğretim tekniklerinin birlikte kullanıldığı ve dersler sırasında gözlenen hedef becerilerin hem öğrencilere geri bildirim hem de ders materyali olması amacıyla görsel materyaller geliştirmiştir. Bu çalışmaların dışında araştırmacı, görüntü kaydı yapılan her

ders sonrasında kayıtları, sınıf öğretmeni ile birlikte gerçekleştirdiği yansıtma ve planlama toplantılarında sınıf öğretmenin kendisine izletmiş, yapılan ya da yapılması gereken konular üzerinde konuşulmuş ve tartışılmıştır. Böylece hem araştırmacıya hem de sınıf öğretmenine kendilerini olumlu yönde yetiştirmeleri ve hatalarını düzeltmeleri yönünde katkısı olmuştur. Yapılan bu uygulamalar Penn-Edwards'ın (2004) görüntü kayıtlarının "katılımcının izlenmesi", "katılımcı tepkisi sürecinde izleme" sınıflandırmalarının uygulamadaki önemi ve katılımcıların kendilerini olumlu yönde geliştirmelerini sağladığı yönündeki görüşü ile desteklenmektedir.

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

İyileştirme Çalışmalarının/Sosyal Beceri Öğretim Programının Değerlendirilmesi

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

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

genel eğitim programına yerleştirmeyi içeren üç adımdan oluşan bir öğretimle öğrencilere hem akademik ve hem sosyal becerileri bir arada kazandırmışlardır.

Sınıf öğretmeni işbirlikli hizmet modellerine dayalı sosyal beceri öğretim programının öğrencilere olduğu kadar kendisine de olumlu yönde katkısı olduğunu vurgulamıştır. Bundan sonraki mesleki hayatında, çalışmalarda edindiği bilgi ve becerileri kullanmaya dikkat edeceğini vurgulamıştır. Sınıf öğretmeninin görüşlerine paralel olarak rehber öğretmen de, yürütülen çalışmalarda sınıf öğretmeninde bilgi ve davranış değişikliği olduğunu, öğretmenin çok şeyler öğrendiğini ve ileriki yıllarda da bu öğrendiklerini uygulamaya devam ettirebileceği düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. Bu görüşleri, Tiegerman-Farber ve Radziewicz'in (1998) işbirlikli hizmet modellerinin uygulanması sonucunda genel eğitim öğretmenlerinin, sınıf ortamını ve programını sınıfındaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisini kazandığı, diğer uzmanlarla iletişim ve işbirliği kurma becerilerinin geliştiği yönündeki açıklamaları desteklemektedir. Yürütülen bu araştırmadaki gerek sınıf öğretmeninin görüşlerini gerekse uygulama sürecindeki derslerin görüntü kayıtlarını, Gürgür'ün (2005) kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımını inceleyen araştırma sonuçları da desteklemektedir. Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmeninin uygulama etkinliklerinde öğrencileri aktif olarak derse katma, ders araç-gereçlerini kullanma, dersi sunma ve değerlendirme gibi mesleki becerilerinde gelişmelerin olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni işbirliği ile öğretim yaklaşımının özel gereksinimli öğrenciler için yararlı bir yaklaşım olduğunu ve kendi mesleki gelişimine de olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Belirtildiği gibi her iki araştırma bulguları, işbirlikli hizmet modellerinin öğretmenlere olumlu katkı sağladığı yönünde benzerlik göstermektedir. Doveston ve Keenaghan (2006); Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker ve Agran (2003) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerle işbirliğine dayalı çalışmalarda başarıya ulaşıldığını ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlandığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, kaynaştırma ortamlarında uzmanlar ve öğretmenin birlikte çalıştığı doğrudan ya da dolaylı işbirlikli hizmet modelleri, kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesinde etkili ve başarılı uygulamalar için önemlidir. Bunun yanı sıra bu ortamlarda çalışan eğitimcilere mesleki gelişim ve araştırmacı ruhu kazandırdığı da söylenebilir. Bu araştırmanın alan yazına olumlu yönde katkı sağladığı düşüncesiyle; (a) Kaynaştırma uygulamaları olan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere, rehber öğretmenlere ve okul yöneticilerine özel eğitim ve kaynaştırma konusunda danışmanlık hizmetlerinin verilmesi yararlı olabilir, (b) Özel eğitim gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlere bu çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri, öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin nasıl uygulanacağı konusunda hizmet-içi eğitimlerle bilgilendirme ve beceri kazandırma çalışmaları yapılabilir, (c) İlköğretim eğitim-öğretim programları, sosyal beceri öğretiminde daha etkili ve işlevsel olması amacıyla öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre yeniden düzenlenebilir ya da öğretmenlere ders içeriklerinde sosyal becerilerin öğretimine nasıl yer verebilecekleri konusunda yol gösterilebilir, (d) Okullarda yapılan sosyal becerilerin öğretiminde kalıcılığı ve genellemeyi sağlamak amacıyla ailelere yönelik ev merkezli aile eğitim programları hazırlanabilir, (e) Kaynaştırma ortamlarında işbirliğine dayalı doğrudan hizmet modellerinin uygulandığı ve farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar desenlenebilir, (f) Farklı eğitim ortamlarında farklı sosyal beceri öğretim yöntemlerinin uygulandığı sosyal beceri öğretim programlarının etkililikleri incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 10-25.
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programlarının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir Kız Meslek Lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bradley, D. F., & Switlick, D. M. (1997). From isolation to cooperation in teaching. In D. F. Bradley, M. E. King-Sears, & D. M. Tessier-Switlick (Eds.), *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice* (pp. 109-128). Boston: Allyn & Bacon.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72, 169-185.
- Carpenter, S. L., & McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 17. Retrieved May 9, 2005, from <http://www.weblinks1.epnet.com/citation.asp?tb=1&ua=bo+B%5F+shn+1+db+aphjnh+bt+TD++%22>
- Choi, H. S., & Heckenlaible-Gotto, M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. *The Journal of Educational Research*, 91, 209-214.
- Ciechalski, J. C., & Schmidt, M. W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guide and Counseling*, 29, 217-222.
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çolak, A. ve Vuran, S. (2006, Kasım). *Kaynaştırma sınıflarında gözlemci olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ve sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri*. XVI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Samsun.
- Doveston, M., & Keenaghan, M. (2006). Improving classroom dynamics to support students' learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for Learning*, 21, 5-11.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33, 132-147.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. *Intervention in School and Clinic*, 36.

- Emecen D. D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Eripek, S. (2000). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 95-104.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research, 45*, 83-93.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.*
- Harriott, W. A., & Martin, S. S. (2004). Using culturally responsive activities to promote social competence and classroom community. *Teaching Exceptional Children, 37*, 48-54.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 191-204.
- Johnson, A. P. (2002). *A short guide to action research*. Boston, London, Toronto: Allyn & Bacon.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 4*(2), 55-76.
- Korinek, L., & Pollaway, E. A. (1993). Social skills: Review and implication for instruction for students with mild mental retardation. In R. A. Gable, & S. F. Warren (Eds.). *Strategies for teaching students with mild mental retardation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Korinek, L., & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure, 41*, 148-152.
- Küçükler, S., Acarlar, F. ve Kapçı, E. G. (2006). The development and psychometric evaluation of a support scale for pre-school inclusion. *Early Child Development and Care, 176*, 643-659.
- Lamar-Dukes, P., & Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic, 41*, 55-61.
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education, 38*, 104-110.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction*. (2nd ed.). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996; 2003; 2009). *You and your action research project*. London and New York: Hyde Publications.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children, 29*, 409-419.
- Mendler, A. N. (1992). *What do I do when...? How to achieve discipline with dignity in the classroom*. Bloomington, Ind.: National Educational Service.
- Merrel, K. W., & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Penn-Edwards, S. (2004). Visual evidence in qualitative research: The role of videorecording. *The Qualitative Report, 9*, 266-277.
- Salend, S. J. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*, 114-126.
- Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington, D. C: The Division on Mental Retardation of The Council for Exceptional Children.
- Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Ault, M. J. (2001). Instruction of students with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 329-341.
- Sucuoğlu, B. (2008). Sosyal kabulün artırılması. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* içinde (ss 264-300). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimini*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sugai, G., & Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children, 29*.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tiegerman-Farber, E., & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making: The pathway to inclusion*. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eğitim Araştırmaları. Eurasian Journal of Educational Research, 18*, 217-235.
- Vuran (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 221-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AçıköğretimYayınları.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education, 24*, 262-272.
- Welton, E., Vakil, S., & Carasea, C. (2004). Strategies for increasing positive social interactions in children with autism: A case study. *Teaching Exceptional Children, 37*, 40-46.
- Wolfe, P. S., & Hall, T. E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children, 35*, 56-61.
- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. (4th ed.), Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Zirpoli, T. J., & Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

Summary

Studies on Defining and Improving Social Competence Characteristics in an Elementary School Inclusive Classroom

Aysun Çolak*

Anadolu University

Sezgin Vuran**

Anadolu University

Yıldız Uzuner***

Anadolu University

Educators generally regard teaching social skills as a different field and consider it to be different from teaching academic skills. However, this thought is likely to prevent the generalization of social skills in different environments. Teaching academic skills and social skills should be planned and sustained together in school curricula. Social skills not only include listening, speaking and writing skills, which are all prerequisite for academic skills, but also cover the skills in social studies. The fact that the two skills are taught together in curricula could allow day-long teaching of targeted social skills and help students develop themselves in both fields (Korinek and Pollaway, 1993). Korinek and Popp (1997) conducted studies on teaching academic and social skills to students in inclusive environments via cooperation. Regular and special education teachers taught both academic and social skills together to students via a three-step instruction method including (1) targeting academic and social skills, (2) matching academic and social skills and (3) integrating social skills into the general curricula. Depending on such findings presented in related literature, the teachers of elementary school inclusive classrooms are supposed to focus on the academic and social developments of all students whether they need special education or not. In inclusive education that aims at academic and social integrity, the positive influence of peers on the development of social and communicative skills of students who are in need of special education increases when these students are accepted by their peers.

In cooperative work in inclusive classrooms, the elementary school teacher is considered to be one of the most important elements of team work. In addition, the special education teacher take active part in such phases the planning of instruction, application and evaluation and play the role of a teacher in charge of that classroom. The service models presented cooperatively in regular education settings include the in-class support services and counseling services provided directly or indirectly for students and for the elementary school teacher. There are several benefits of school-based cooperative service models for students and teachers involved inclusive classrooms. These benefits are as follows: (a) the number of the students receiving support services increases, (b) the teacher increases his or her self-confidence when he or she can overcome the problems in class, (c) teachers working with students who lack efficacy have increasing levels of tolerance, (d) communication between

*Asst. Prof. Department of Special Education, Education Faculty, Anadolu University, Eskişehir, E-mail: acolak@anadolu.edu.tr

** Assoc.Prof.Department of Special Education, Education Faculty, Anadolu University, Eskişehir, E mail:svuran@anadolu.edu.tr

*** Prof.Dr.School for the Handicapped, Anadolu University, Eskişehir, E-mail: yuzuner@anadolu.edu.tr

teachers increase and their leadership and problem solving skills develop, (e) work sharing increases, (f) opportunities to work with students who have quite different characteristics are provided and all students share the responsibilities, (g) teachers' feelings of fatigue decrease, (h) professional discussions and interactions increase, (i) students in need of special education stay longer in regular education environments, (j) direct and long-term communication occurs between the teacher and the students, (k) effective instructional decisions for all students are taken and applied (Bradley and Switlick, 1997; Tiegerman-Farber and Radziewicz, 1998; Wood, 2002). However, it is seen that the benefits mentioned above regarding the execution of all the inclusive applications in Turkey are ignored and that the curricula developed are not sufficiently effective. As the purpose of inclusive applications is to help individuals with special needs become socialized, curricula developed for children who lack certain efficacies should primarily involve the teaching of social skills. Application of these curricula in a cooperative way individualized for each student is important for successful and effective inclusive education. In Turkey, there is no research conducted on the development of a model for support services that should be provided in inclusive environments or on the development of a curriculum that involves the teaching of social skills. In addition, in elementary schools where inclusive applications are conducted in Turkey, there is no action research focusing on designing social skill education program based on teacher-expert cooperation which gathers the use of certain social skill instructional methods and which is applied to students who lack certain social skills. Also, it is seen that the studies carried out were restricted to theories and were not used actively in practical settings. As required by the basis of any action research, which constitutes the design of the present study, the purpose was to serve as a bridge between theory and practice. Therefore, there is a need for more detailed and more functional explanations regarding the importance and teaching of social skills in current elementary school curricula in Turkey. Moreover, teachers working in regular education settings are need of the knowledge and skills that will help them become more active in such programs. Considering the contributions of this study to the field in line with the needs mentioned above, the present study was designed. The overall purpose of this study was to define social competence characteristics in an elementary school inclusive classroom application and to examine the related improvement studies.

Method

Research Model

The present study was designed as action research. The research process included two phases. The first phase involved determining the case, and the second phase involved the application. In the phase of determining the case, the feelings and thoughts of the individuals in the environment as well as the events occurring were examined via interviews, classroom observations and other data collection tools. In this way, the case was defined with respect to the students' social skills and the development of social competences. In this phase, in line with the needs determined with the teacher, first of all, the Social Skill Education Program was prepared for the development of the social skills of normal-development students and of those with special needs. In the application phase, the lesson plans for the teaching of the social skills found within the content of this program were prepared, and the applications the structure and functioning of which were developed with the teacher were carried out.

Setting

The study was carried out in a public elementary school third-grade classroom which accommodated students with special needs. The elementary school involved inclusive education and provided educational services between 09:00 and 15:00 on weekdays. The students' parents were from middle-class and lower class socio-economic levels in the city of Eskisehir in Turkey.

Participants

The participants of the study included the teacher of the inclusive classroom, the student with special needs, the normal-development students in the classroom, the parents, the school guidance counselor, the researchers and the experts in the validity-reliability committee.

Data Collection and Analysis

In the study, the purpose and the research questions were formed in line with the criteria determined by Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach and Richarson (2005). Considering one of these criteria, that of “methodological triangulation”, the data were collected with qualitative and quantitative methods. In this study, the data were collected in the way as follows: (1) keeping journals, (2) examining the formal documents, (3) field notes and observations, (4) semi-structured interviews, (5) check-lists, (6) scales, (7) questionnaires, (8) student products and reports, (9) maps, graphics, photos and videos. As action research is carried out in a spiral cycle, the data collection and data analyses are conducted simultaneously (McNiff, Lomax and Whitehead, 1996; 2003; 2009; Mills, 2003).

In this respect, the data collected in the study were read and watched repeatedly and then classified. In the study, all these analyses helped achieve the research purposes by using other data collection tools as a solution to the problem cases. The research data obtained via the video-records of the weekly application of the lesson plans within the scope of the social skill education program or via the interviews held with the participants at certain times were examined and classified as a result of the meetings held with the other researchers in the team. Action plans were formed in line with the needs determined and for the purpose of solving the problems encountered, or other data collection tools were used. The data obtained were analyzed based on qualitative and quantitative approaches.

Findings

This section presents the findings obtained via the data collected in the processes of determining the case, application and post-application. The findings obtained via all the data collection sources covering the three periods were reported as a process. In the process of determining the case, the data obtained from various data collection sources revealed that the students in the classroom where the improvement studies would be conducted lacked efficacies especially in such social skills as obeying classroom rules, working in a group, making friends, overcoming negative situations and directing oneself and that these students had rejected social status or average levels of social status in class. In this process, it was found out that the class teacher considered social efficacy as “students’ lack of intensive problem behavior”. Therefore, the decision made was that the social skill education program would address the teacher and would be prepared as a handbook. As a result of this decision, a social skill education program made up of three different materials to be used in the application process was prepared.

As the study was designed as action research, the flow of all the activities carried out in the application process had a spiral characteristic. The research process was carried out in a weekly cycle of preparing the action plans, sharing the action plans with the teacher, application of the action plans by the teacher/researcher, cooperative planning and reflective meetings, data collection and analysis regarding the changes following the application and the validity meeting. As a result of the studies conducted in the application process, it was considered appropriate to determine whether there were any differences in the social status of the focus students. For this purpose, the peer preference scale was repeated with the students in the classroom. When the results obtained via the scales initially applied were examined, it was seen that there was no statistically significant difference between the social preference scores of the students at the significance level of .05. A final interview was held with the class teacher following the application, and the teacher was asked to report his views in writing. The response of the class teacher to each of the open-ended questions in the form was “Yes”. It was seen that the teacher’s responses to the open-ended questions were parallel to his views he stated orally. Besides the

class teacher, in order to receive feedback from the students regarding the applications carried out, related forms were prepared and applied to the students. Most of the students painted the smiling-faces in the form to report that they were satisfied with the studies conducted. In addition to the students, in order to ask the parents of the students for their views about the application, the "Parents' Impression Form" prepared was applied to the parents. The parents' responses to the questions in the form was generally "Yes", and the interviews held with the parents following the application of the form revealed parallel to their positive responses to the form that they were satisfied with the research.

Discussion

The overall purpose of this study was to define the social competences in an inclusive application in an elementary school classroom and to examine the related improvement studies carried out. For this purpose, the present study was carried out as two-phase action research in cooperation with the class teacher. The class teacher emphasized that the social skill education program based on cooperative service models had positive contributions to himself as well as to the students. Consequently, cooperative service models, in which experts and the teacher work together in inclusive educational environments, are important for effective and successful applications in teaching social skills to students in inclusive classrooms. In addition, it could be stated that cooperative service models not only contribute to the professional developments of educators in such environments but also help them acquire the spirit of a researcher. Moreover, it was seen that during and following the application, there were developments in students' social skills as well as in their academic skills. This finding is consistent with that of another study carried out by Meier, DiPerna and Oster (2006), who reported that social skills had indirect contributions to academic achievements. These findings also demonstrated that studies involving cooperative service models carried out with the teacher or with other experts contribute positively to students both in academic field and in social area. In addition, the other participants in the study reported positive views about each phase as well.

Based on the results obtained in the present study, the following suggestions could be put forward: (a) it could be beneficial to provide counseling services regarding special education and inclusive education for school guidance counselors, school directors and teachers working in elementary schools which involve inclusive applications; (b) teachers working with children who are in need of special education could be informed via in-service trainings about such students' learning of social skills, about instructional methods and about how to apply these methods; (c) elementary school curricula could be revised considering the needs and levels of students in order to make such programs more effective and functional in teaching social skills, and/or teachers could be provided with guidance regarding how to involve teaching of social skills in their course contents; (d) and in order to maintain permanence and generalization in teaching social skills at schools, home-based family education programs could be prepared for parents

