



**İLKÖĞRETİM GENEL EĞİTİM SINIFI İLE ÖZEL EĞİTİM  
SINIFINDA ÖĞRENİM GÖREN KAYNAŞTIRMA  
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

**A COMPARATIVE ANALYSIS on THE SOCIAL COMPETENCES of  
MAINTREAMING STUDENTS in GENARAL EDUCATION CLASS  
and SPECIAL EDUCATION CLASS<sup>A</sup>**

Kamil SÜLÜN & <sup>b</sup>Alev GİRLİ

<sup>a</sup>Kamil Sülün, Etkileşim Özel Eğitim, kmlsln@hotmail.com

<sup>b</sup>Yrd. Doç. Dr., Alev Girli, D.E.Ü. Buca Eğ. Fak., Özel Eğitim Bölümü, alev.girli@deu.edu.tr

Bu çalışmanın amacı, ilköğretimde genel eğitim sınıfında kaynaştırma uygulamasından yararlanan destek eğitimden alan, destek eğitim almayan ve özel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini incelemek ve karşılaştırmaktır. Araştırma zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma sürecindeki öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde 12 ilköğretim okuluna devam eden zihinsel yetersizliğe sahip 190 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) ile toplanmıştır. İlköğretim sınıflarına devam kaynaştırma öğrencilerinin, ilköğretim sınıflarına devam eden aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin ve ilköğretim okullarında özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Akademik yetersizlik açısından karşılaştırıldığında ise özel eğitim sınıfı öğrencilerinin akademik becerileri düzeyleri diğer iki gruba göre daha yüksek bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerinin sosyal becerilerini etkileyen değişkenlerle ilgili daha çok çalışma yapılmasına gereksinim vardır.

*Anahtar Kelimeler:* Sosyal beceriler, Özel Eğitim, Kaynaştırma eğitimi, Zihinsel engelliler.

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Abstract

The aim of this study is to compare and research the social skills of the students with mainstreaming who are attending to primary school classes, the mainstreaming students who are attending to primary school classes and also getting support training in support training chamber, and the mainstreaming students who are attending to special classes formed in primary school body. The research is a descriptive study comparatively analyzing the social skills of mental disability students. In this research study group, there are 190 mainstreaming students who have mental disability and are educated at 12 primary schools in İzmir in 2010-2011 educational years. The data was used by Social Skills Rating System –SBDS which was developed by Gresham and Eliot in 1987 and adapted into Sucuoğlu ve Özokçu (2005). In the results of the research no differences has been found on levels of social skills and the levels of problem behaviour of the students with mainstreaming who are attending to primary school classes, the mainstreaming students who are attending to primary school classes and also getting support training in support training chamber, and the mainstreaming students who are attending to subclasses formed in primary school. According to the academic competence, the levels of academic skills of the students of subclasses have been found higher than the other two groups. There is need to more research about variables related with social skills of students with special needs.

*Keywords:* Social skills, Special Education, Mainstreaming Education, Mental Retardation.

## Giriş

Her bireyin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı olduğu gibi özel eğitime gereksinimli bireylerinde buna hakkı vardır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma uygulaması; özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, özel gereksinimli öğrencilerin yaşlıları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak tanımlanabilir (Woolfolk, 1993; Akt. Avcioğlu, 2005). Ülkemizde MEB (2008) kaynaştırma yoluyla eğitimin amacını “özel eğitime ihtiyacı olan bireylere destek eğitim hizmetleri de verilerek yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitimlerini sürdürmeleri olarak” tanımlamaktadır. Kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da yapılabilmektedir. Ayrıca, yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla da uygulanabilmektedir. MEB tarafından

kaynaştırma uygulamasının bir bileşeni olarak kabul edilen destek eğitim hizmetleri sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sınıf içinde verilen destek eğitim hizmetleri öğrenciyi sınıftan ayırmadan sürdürülen hizmetlerdir. Sınıf içi destek eğitim hizmetleri danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı ve yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı şeklinde sınıflanabilir. İkinci destek hizmet türü ise kaynak oda ya da gezici özel eğitim öğretmeni desteği şeklinde sürdürülen sınıf dışında verilen hizmet türüdür (Kargın, 2004). Kaynaştırma uygulamasının başarısı bu destek hizmetlerinin niteliğine bağlı olarak değişebilmektedir.

Kaynaştırma uygulamasının altında yatan temel anlayış özel gereksinimli bireyler ile özel gereksinimli olmayanlar arasındaki etkileşimin nicelik ve niteliğinin artacağı, böylece toplumsal engellerin ortadan kalkacağı ya da en azından azalacağı ve toplumsal kabulün artacağıdır (Kaner, 2000). Araştırma sonuçları normal gelişim gösteren akranların model olmalarının, özel gereksinimli çocukların daha iyi öğrenmelerine ve öğrendiklerini pekiştirmelerine fırsat sağladığını göstermektedir. Bu durum, özel gereksinimli çocuğun çocuğa bağımsızlık duygusu aşılama, yeni uyarı kaynakları ve yeni davranış örnekleri sağlayarak dünyasını zenginleştirmekte, benlik kavramının gelişmesine yardımcı olmaktadır (DiSalvo ve Oswald, 2002; Leaf, Taubman, Bloomfield, Palos, Leaf, McEachin, Oppenheim, 2009). Bu nedenle kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesi önem taşımaktadır.

Kaynaştırmanın temel amaçlarından birisi de, engelli çocukların sosyal gelişimlerini artırmaktır (Westwood, 1997). Özellikle zihin engelli çocukların kendileri gibi engelli olan akranları ile birlikte eğitim aldıkları özel eğitim okulları, sosyal becerilerin öğrenilmesi için çok az fırsat yaratmakta ve bu durum çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini sınırlamaktadır (Akkök, 1999a). Bu düşünce ile genel eğitim sınıflarına engelli bireyleri yerleştirmek, başarılı sosyal etkileşim için bir fırsat başlangıcı oluşturulabilmektedir (Westwood,1997; Avcioğlu, 2005). Bu süreçte akranlarını model alan özel gereksinimli çocukların buldukları ortama sosyal uyumlarını sağlayan davranışları kazandıkları, bunun da arkadaşları tarafından kabul edilme düzeyini arttırdığı belirtilmektedir (Batu, Kırçali-İftar, 2006). Ancak, özellikle zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar akranlarına göre sosyal ilişkiyi başlatma, sürdürme gibi sosyal etkileşim becerileri ve bu becerilerle ilişkili davranışların gelişimi açısından güçlükler yaşamaktadırlar. Bu çocukların sosyal etkileşim

gerektiren sınıf etkinliklerine daha az katıldıkları, akranlarıyla etkileşimde bulunmak için gerekli olan sosyal becerilerde yetersiz oldukları ya da etkileşimde bulunmak için sosyal stratejileri kullanamadıkları belirtilmektedir (Odom 2002; Sargent, 1991; Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001). Bu nedenle, akranları tarafından daha fazla reddedildikleri, daha az popüler buldukları, çoğu zaman yalnız kaldıkları görülmektedir (Connor, 2000; Girli ve Atasoy, 2008, Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008; Myles, 2003). Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, sosyal becerilerin kazanımı için yeterli fırsat sağlayamayan özel eğitim okulları yerine, uygun destek sistemleri ile kaynaştırma uygulamasının yaygınlaştırılmasının özellikle zihinsel yetersiz çocuklar için toplumsal yaşama hazırlıkta önemli olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma öğrencisinin uygun sosyal becerilere sahip olmasının ve böylelikle akranları tarafından kabul edilmesinin engellinin akademik başarısını da olumlu etkilediği bilinmektedir. Ayrıca yaşlarına göre sosyal becerileri yetersiz olan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının daha fazla akademik yeterliliklerinin de az olduğu bilinmektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). 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 engellediği ve ilköğretimde başarı için en kritik beceriler olduğu belirtilmektedir (Kabasakal ve ark., 2008; Lane, 2004; Myles, 2003). Ancak yetersizliğe sahip bireylerin sosyal becerilerin geliştirilmesi/desteklenmesi için okullarımızda program veya ders bulunmamaktadır. Bunun nedenlerinden biri özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sürecine katılmasıyla birlikte, kendileri için gerekli olan sosyal becerileri karşılıklı etkileşimle öğrenebilecekleri veya sürecine girmeden önce bu becerileri zaten biliyor olmaları düşüncesi olabilir. Çayır (2009), öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri öğretimine yer vermeme nedenlerinden belki de en önemlisinin sosyal becerilerin önemini kavrayamamaları olabileceğini ileri sürmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için genellikle akademik beceriler üzerinde durdukları, sosyal becerileri öğretimini ise yapmadıkları ya da çok az yaptıkları gözlemlenmektedir.

Ülkemizde ilgili alan yazın tarandığında, kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri, sosyal becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal kabulleri ile ilgili çalışmalarda son yıllarda artış olduğu (Aktaş ve Küçükler, 2002; Alptekin, 2010; Avcıoğlu, 2001; Çiftçi, 2001; Poyraz-Tüğ, 1999; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Şahin, 2010; Vuran, 2005) görülmektedir. Bu çalışmalara katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada kaynaştırma uygulaması farklı bir açıdan, kaynaştırma türlerine göre sosyal uyum sorunlarında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretimde genel eğitim sınıfında kaynaştırma uygulamasından yararlanan destek eğitimden alan, destek eğitim almayan ve özel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini incelemek ve karşılaştırmaktır. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlköğretim kaynaştırma uygulamasının farklı türlerinden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Ölçeği ile ölçülen sosyal becerileri, problem davranış ve akademik yeterlik düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinde, kaynaştırma türüne, sınıf düzeylerine ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış düzeylerinde, kaynaştırma türüne, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kaynaştırma öğrencilerinin, akademik yeterlilik düzeylerinde, kaynaştırma türüne, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?.

## **Yöntem**

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma, ilköğretim sınıflarında farklı kaynaştırma türlerinden yararlanan engelli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini inceleyen, betimsel türde tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın tarama modeline göre yapılandırılmasının nedeni,

“tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olmasıdır (Karasar, 2006).

#### *Çalışma Grubu*

Bu çalışmada kullanılan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeği öğrencilerin sosyal becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesini için hazırlanmış bir ölçektir. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova, Buca, Karabağlar, Konak ve Seferihisar ilçelerinde 12 ilköğretim okuluna devam eden 190 kaynaştırma öğrencisi ve onların öğretmenleri olan 69 (48 kadın, 21 erkek) öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 33’ü sınıf öğretmenliği bölümü mezunu, 8’i özel eğitim/zihin engelliler öğretmenliği bölümü mezunu ve 28’i de diğer bölüm mezunudur. Zihinsel yetersiz öğrencilerin 28’i genel eğitim sınıfında eğitim alırken, 19’u genel eğitim sınıfı ve destek eğitim hizmetinden yararlanmakta, 143’ü ise özel eğitim sınıfına devam etmektedir.

#### *Veri Toplama Araçları*

Katılımcılara ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formu ve sosyal becerileri ölçmek için ise, Gresham ve Elliot (1987) tarafından geliştirilen Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılmış olan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS’ nin (Social Skills Rating System), anasınıfla 6. sınıf düzeyindeki öğrencileri değerlendirmek için geliştirilen öğretmen formu kullanılmıştır.

#### *Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System)*

Ölçek üç alt ölçekten oluşmaktadır;

1. *Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ/Social Skills):* SBÖ ölçeği kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri hakkında değerlendirme yapmak üzere hazırlanmıştır. Bu alt ölçek de eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma, diğerlerine yardım etme gibi davranışları içeren, *İşbirliği ölçeği*; işbirliği, kendini tanıtmak, diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını içeren *atılganlık ölçeği* ve anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi davranışlardan oluşan *kendini kontrol ölçeği* olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır.

2. *Problem Davranış Alt Ölçeği (PDÖ/Problem Behaviors)*: Bu alt ölçek; tartışma, düşük öfke kontrolü ve diğerlerine karşı sözel ve fiziksel şiddetle ilgili uygun olmayan davranışlar *Dışsallaştırılmış davranışlar* alt ölçeğinde; düşük benlik saygısı, yalnızlık, kaygı gibi davranışlar *içselleştirilmiş davranışlar* alt ölçeğinde, aşırı hareketlilik, dürtüsellik ve dikkat dağınıklığı gibi davranışlar *Aşırı hareketlilik ölçeği* olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır.

3. *Akademik Yeterlilik Ölçeği (AYÖ/Academic Competence)*: kaynaştırma öğrencilerinin akademik yeterlilikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmış olan bu alt ölçek ise; okuma-yazma ve matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevleri değerlendiren maddelerden oluşmaktadır.

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS' nin Türkçe adaptasyon ve geçerlik güvenirlik çalışması Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılmıştır. Geçerlilik için faktör analizi, madde analizi ve alt ölçeklerin birbiriyle ilişkisi incelenmiş ve ölçeğin geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür. Faktör analizinde, Sosyal beceriler alt ölçeğinin 29 madde (işbirliği faktöründe 12, atılganlık faktöründe 10 ve kendini kontrol faktöründe 7) ile varyansın % 59.75 i açıklanmıştır. Problem davranışlar alt ölçeğinde toplam 18 madde bulunmaktadır (dışsallaştırılmış davranışlar faktöründe 12, içselleştirilmiş davranışlar faktöründe 6) ve toplam varyansın %61.79'u açıklanmıştır. Akademik yeterlilik alt ölçeğinde özgün ölçekte yer alan 9 madde yer almış ve bu faktör toplam varyansın %87.06 sını açıklanmıştır.

Güvenirlik sonuçları, SBDS'nin üç alt ölçeği ve bu alt ölçeklerin faktörleri için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam puanı için Cronbach Alfa katsayısı .96, (birinci faktör için .91, ikinci faktör için .93 ve üçüncü faktör için .84 olarak); **Problem davranışlar** ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .90 (birinci faktör için .93, ikinci faktör için .86) ve **Akademik yeterlilik** ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur. Tüm analizlerin sonuçları, bu çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilmesini göstermektedir.

*Öğretmen ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formu*: Bu form, araştırmacılar tarafından ilgili literatür ışığında hazırlanmış olup, öğretmenlerin cinsiyeti, kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi düzeyleri, mezun oldukları bölümler; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, engelin derecesi, ek



engelinin olup olmadığı ve devam ettiği özel eğitim uygulaması konularında bilgi almak amacıyla kullanılmıştır.

### *İşlem*

Uygulamaların yapılacağı okulların öğretmenlerine araştırmanın amacı ve araştırma da kullanılacak ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Ölçeğin doldurulması sırasında, öğretmenlerin eksik ve/veya hatalı işaretleme ve/veya yazımlarının önüne geçilmesi amacı ile uygulamacı öğretmenlerin yanında bulunmuştur. Eksik ve hatalı olan doldurulan ölçekler çalışma kapsamı dışında bırakıldıktan sonra toplam 190 öğrencinin öğretmenlerinden elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programına girilerek analiz edilmiştir.

### *Veri Çözümleme Teknikleri*

Araştırmada SBDS ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve öğrencilerin cinsiyetine, aldığı özel eğitim hizmetine/aldığı kaynaştırma uygulamalarına göre ve sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla her değişken için ayrı ayrı varyans analizi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Sosyal beceri ölçeğinin alt ölçekleri olan sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik düzeyi 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 davranış 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 davranış ile akademik yeterlilik arasında da ters yönlü, oldukça zayıf bir ilişki söz konusudur.



Tablo 1. Sosyal Beceriler (SB), Problem Davranış (PD) ve Akademik Yeterlilik (AY) Boyutlarına İlişkin Kendall Tau Korelasyon Katsayıları

	SB	PD	AY
SB	1.000	-0.437*	0.355*
(p)		0.000	0.000
PD		1.000	-0.260*
(p)			0.000
AY			1.000
(p)			

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

Öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma uygulaması türüne göre sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutlarında bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle her bir boyut için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sonucunda her üç kaynaştırma türüne göre sosyal beceriler ve problem davranış skorlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak akademik yeterlilik skorları açısından gruplar arasında bir farklılık durumu söz konusudur. Bu farklılığı daha ayrıntılı incelemek amacıyla akademik yeterlilik skorları üzerinden söz konusu 3 grup arasındaki karşılaştırma Tukey Testi (Tablo 2) ile incelenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Akademik Yeterlik Tukey Testi Sonuçları

I. UYGULAMA	J. UYGULAMA	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
Kaynaştırma	Kaynaştırma destek eğ.	3.2970	3.20232	.559
	Özel sınıf	-8.0854(*)	2.22650	.001
Kaynaştırma destek eğ.	Kaynaştırma destek eğ.	-3.2970	3.20232	.559
	Özel sınıf	-11.3824 (*)	2.63078	.000
Özel sınıf	Kaynaştırma	8.0854 (*)	2.22650	.001
	Kaynaştırma destek eğ.	-11.3824 (*)	2.63078	.000

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

Tukey testi sonucuna göre akademik yeterlilik puanları açısından kaynaştırma grubu ile özel eğitim sınıfı arasında ve kaynaştırma destek eğt. uygulaması ile özel eğitim sınıfı arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 3’de görüldüğü gibi, akademik yeterlilik skorları açısından en düşük skor ortalaması kaynaştırma destek eğitim alan gruptadır (13,6316), en yüksek ortalama ise özel eğitim sınıfındaki öğrencilerindir.

Tablo 3. Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Akademik Yeterlik Puanları Ortalamaları

I. UYGULAMA	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Kaynaştırma	28	16.9286	5.99338	1.13264
Kaynaştırma destek eğ.	19	13.6316	5.01343	1.15016
Özel sınıf	143	25.0140	11.95177	.99946
Toplam	190	22.6842	11.49351	.83383

Sosyal beceriler ve problem davranışlar alt ölçeklerinin alt boyutları olan işbirliği, atılganlık, kendini kontrol, dışsallaştırılmış davranışlar ve içselleştirilmiş davranışlar faktörlerine ait elde edilen skorlar açısından özel eğitim uygulamasının farklılık yaratıp yaratmadığını

kontrol etmek amacıyla ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4 te verilen ANOVA sonuçlarına göre kaynaştırma, kaynaştırma destek eğitim ve özel sınıf öğrencileri arasında işbirliği, kendini kontrol, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın atılganlık alt boyutunda bu üç kaynaştırma uygulaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığı daha ayrıntılı inceleyebilmek için Tukey Testi (Tablo 6) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Karelere	F	Anlamlılık
İşbirliği	Gruplar arası	144.062	2	72.031	1.959	.144
	Gruplariçi	6877.017	187	36.775		
	Toplam	7021.079	189			
Atılganlık	Gruplar arası	197.928	2	98.964	3.502	.032*
	Gruplariçi	5284.515	187	28.259		
	Toplam	5482.442	189			
Kendini kontrol	Gruplar arası	6.780	2	3.390	.375	.688
	Gruplariçi	1689.199	187	9.033		
	Toplam	1695.979	189			
Dışsallaştırılmış Davranış	Gruplar arası	51.508	2	25.754	.676	.510
	Gruplariçi	7119.145	187	38.070		
	Toplam	7170.653	189			
İçselleştirilmiş Davranış	Gruplar arası	16.955	2	8.478	1.135	.323
	Gruplariçi	1396.145	187	7.466		
	Toplam	1413.100	189			

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

Tukey testinden (Tablo 5) elde edilen sonuçlara göre .05 anlamlılık düzeyinde herhangi bir fark görülmezken .10 anlamlılık düzeyinde kaynaştırma uygulamasından genel eğitim sınıfında yararlanan öğrencilerle özel eğitim sınıfı öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Devam Ettikleri Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Tukey Testi Sonuçları

I. UYGULAMA	J. UYGULAMA	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
Kaynaştırma	Kaynaştırma destek eğ.	-.2105	1.58006	.990
	Özel sınıf	-2.4476	1.09858	.069*
Kaynaştırma destek eğ.	Kaynaştırma	.2105	1.58006	.990
	Özel sınıf	-2.2370	1.29806	.199
Özel sınıf	Kaynaştırma	2.4476	1.09858	.069*
	Kaynaştırma destek eğ	2.2370	1.29806	.199

\*  $p < .10$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetine göre sosyal beceriler, problem davranışlar ve akademik yeterlilik boyutlarının değişip değişmediğini incelemek amacıyla ANOVA analizi yapılmış ve bu boyutların hiçbirinde cinsiyet etkisi görülmemiştir.

Problem davranışlar boyutu dikkate alındığında cinsiyet ve kaynaştırma uygulaması türünün ortak etkisini incelemek amacıyla öncelikle bu boyuta ilişkin tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklere bakıldığında kaynaştırma destek sınıfındaki kız öğrencilerin diğer sınıflardaki kız öğrencilerden ortalama olarak daha düşük bir problem davranış skoruna sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerde ise en düşük ortalama özel eğitim sınıflarında olmaktadır. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı iki yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan iki yönlü varyans analizi neticesinde kaynaştırma uygulaması türünün kız ve erkek öğrencilerin problem davranış skorları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı, ancak burada cinsiyetin problem davranış üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Öğrencilerin Problem Davranış Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Düzeltilmiş Model	367.445	5	73.489	1.300	.266
Sabit	19810.032	1	19810.032	350.448	.000
Cinsiyet	267.258	1	267.258	4.728	.031*
Eğitim türü	25.815	2	12.908	.228	.796
Cinsiyet * Eğitim türü	261.720	2	130.860	2.315	.102
Hata	10401.108	184	56.528		
Toplam	58295.000	190			
Düzeltilmiş Toplam	10768.553	189			

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

Akademik Yeterlilik Puanlarına öğrencilerin cinsiyetinin ve kaynaştırma uygulaması türünün ortak etkisi incelenmiştir. Tablo 7’de verilen tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde akademik yeterlilik skoru toplam puanları açısından bakıldığında kaynaştırma sınıfındaki kız öğrencilerin diğer sınıflardaki kız öğrencilerden ortalama olarak daha düşük bir akademik yeterlilik skoruna sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerde ise en düşük ortalama kaynaştırma sınıfı ve destek eğitim odasında eğitim alanlarda olmaktadır. En yüksek ortalama ise özel eğitim sınıflarında görülmüştür.

Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Yeterlilik Puanlarının, Öğrencilerin Cinsiyet ve Kaynaştırma Uygulaması Türüne Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Cinsiyet	Eğitim Türü	Ortalama	Std. Sapma	N
Kız	Kaynastirma	14.7143	6.07493	7
	Kaynastirma destek eğt.	16.2222	5.71791	9
	Özel sınıf	25.7455	11.88248	55
	Toplam	23.4507	11.58914	71
Erkek	Kaynastirma	17.6667	5.92734	21
	Kaynastirma destek eğt.	11.3000	2.90784	10
	Özel sınıf	24.5568	12.04003	88
	Toplam	22.2269	11.46065	119

Tanımlayıcı istatistiklerde görülen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı iki yönlü varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8’da verilmiştir. ANOVA testi sonucunda burada da farklı uygulama sınıflarındaki kız ve erkek öğrencilerin akademik yeterlilik skorları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak burada kaynaştırma uygulaması türünün sınıfının akademik yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi görülmüştür.

Tablo 8. Öğrencilerin Akademik Yeterlilik Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık
Düzeltilmiş Model	3469.150	5	693.830	5.938	.000
Sabit	28170.536	1	28170.536	241.111	.000
Cinsiyet	23.139	1	23.139	.198	.657
Eğitim türü	3213.428	2	1606.714	13.752	.000*
Cinsiyet * Eğitim türü	155.682	2	77.841	.666	.515
Hata	21497.903	184	116.836		
Toplam	122736.000	190			
Düzeltilmiş Toplam	24967.053	189			

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

Sosyal beceriler ve problem davranış boyutlarının alt boyutları olan işbirliği, atılganlık, kendini kontrol, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış skorlarında cinsiyet etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Tablo 9’da sonuçları verilen teste göre alt boyutlardan sadece işbirliği boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmektedir.

Tablo 9. Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Karelere	F	Anlamlılık
İşbirliği	Gruplar arası	102.301	1	102.301	2.780	.097*
	Gruplariçi	6918.778	188	36.802		
	Toplam	7021.079	189			
Atılganlık	Gruplar arası	9.651	1	9.651	.332	.565
	Gruplariçi	5472.792	188	29.111		
	Toplam	5482.442	189			
Kendini kontrol	Gruplar arası	1.024	1	1.024	.114	.737
	Gruplariçi	1694.955	188	9.016		
	Toplam	1695.979	189			
Dışsallaştırılmış Davranış	Gruplar arası	43.183	1	43.183	1.139	.287
	Gruplariçi	7127.470	188	37.912		
	Toplam	7170.653	189			
İçselleştirilmiş Davranış	Gruplar arası	1.862	1	1.862	.248	.619
	Gruplariçi	1411.238	188	7.507		
	Toplam	1413.100	189			

\*  $p < .10$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.

Sosyal beceriler boyutu ve bu boyutta yer alan işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarında, problem davranışlar boyutu ve dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar alt boyutları ile akademik yeterlilik boyutlarında skor ortalamaları açısından öğrencinin bulunduğu sınıfa göre bir değişim olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır (Tablo 10). Sonuçlarına göre içselleştirilmiş davranışlar alt boyutunda ve akademik yeterlilik boyutunda sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık mevcuttur. Her iki boyut için hangi sınıflar arasında bir farklılık olduğunu görmek üzere Tukey çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.



Tablo 10. Öğrencinin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Sosyal Beceriler Alt Boyutları ANOVA Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Karelere	F	Anlamlılık
<b>Sosyal Davranışlar</b>	Gruplar arası	723.953	2	361.976	2.062	.130
	Gruplarıçi	32831.442	187	175.569		
	Toplam	33555.395	189			
<b>İşbirliği</b>	Gruplar arası	140.028	2	70.014	1.903	.152
	Gruplarıçi	6881.051	187	36.797		
	Toplam	7021.079	189			
<b>Atılganlık</b>	Gruplar arası	135.260	2	67.630	2.365	.097
	Gruplarıçi	5347.182	187	28.595		
	Toplam	5482.442	189			
<b>Kendini kontrol</b>	Gruplar arası	18.705	2	9.352	1.043	.355
	Gruplarıçi	1677.274	187	8.969		
	Toplam	1695.979	189			
<b>Problem Davranışlar</b>	Gruplar arası	231.403	2	115.701	2.053	.131
	Gruplarıçi	10537.150	187	56.348		
	Toplam	10768.553	189			
<b>Dışsallaştırılmış Davranış</b>	Gruplar arası	73.709	2	36.855	.971	.381
	Gruplarıçi	7096.944	187	37.952		
	Toplam	7170.653	189			
<b>İçselleştirilmiş Davranış</b>	Gruplar arası	51.481	2	25.741	3.535	.031*
	Gruplarıçi	1361.619	187	7.281		
	Toplam	1413.100	189			
<b>Akademik Yeterlilik</b>	Gruplar arası	936.141	2	468.071	3.642	.028*
	Gruplarıçi	24030.911	187	128.508		
	Toplam	24967.053	189			

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

Tablo 11’de görülen tukey çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bu sonuçlara göre içselleştirilmiş davranışlar alt boyutunda 1-2. sınıflar ile 5-6. sınıflar arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmaktadır. İçselleştirilmiş davranışlar açısından 5-6. sınıflar 1-2. sınıflardan daha düşük bir ortalamaya sahip bulunmuştur. Akademik yeterlilik açısından da 1-2. sınıflar ile 5-6. sınıflar arasında da istatistiksel farklılık görülmektedir. Burada

içselleştirilmiş davranışlarda yaşanan durumun tersi bir durum vardır, öğrencinin sınıf düzeyi yükseldikçe akademik yeterlilik skoru ortalaması artmaktadır.

Tablo 11. Öğrencinin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Sosyal Beceriler Alt Boyutları Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	I. Uygulama	J. Uygulama	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
İçselleştirilmiş Davranışlar	1-2	3 ve 4	.4528	.50477	.643
		5 ve 6	1.2586(*)	.49109	.030*
	3-4	1 ve 2	-.4528	.50477	.643
		5 ve 6	.8058	.45871	.187
	5-6	1 ve 2	-1.2586(*)	.49109	.030*
		3 ve 4	-.8058	.45871	.187
Akademik Yeterlilik	1-2	3 ve 4	-1.8700	2.12056	.652
		5 ve 6	-5.3500(*)	2.06309	.028*
	3-4	1 ve 2	1.8700	2.12056	.652
		5 ve 6	-3.4800	1.92708	.170
	5-6	1 ve 2	5.3500(*)	2.06309	.028*
		3 ve 4	3.4800	1.92708	.170

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

## Tartışma

Bu çalışmada, ilköğretim düzeyinde farklı kaynaştırma uygulaması türlerinden yararlanan zihinsel yetersiz öğrenciler sosyal becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin devam ettikleri *kaynaştırma türüne* göre sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak akademik yeterlilik skorları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık durumu söz konusudur. Bir diğer ifade ile devam edilen kaynaştırma türü öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışlarını değiştirmezken akademik yeterliliklerinde farklılaşmaya neden olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan çocukların sosyal becerilerinin, ayrıştırılmış ortamlardaki akranlarına göre anlamlı derecede farklılaştığını

göstermektedir. Buna karşılık araştırma bulgularında, kaynaştırma uygulamasında genel eğitim sınıfında eğitim alan zihinsel yetersiz öğrencilerle özel eğitim sınıfında eğitim alan akranları arasında herhangi anlamlı bir farklılığın görülmemesi alanyazında bazı çalışmalarla (Akkök, 1999b; Avcıoğlu, 2001) paralel olmayan bir sonuçtur. Bir çalışmada ise bu çalışma ile benzer şekilde, orta derecede zihinsel yetersizliği olan ayrılmış ortamlarda eğitim alan çocuklarla, birlikte eğitim alan çocukların sosyal yeterlilik düzeyleri arasında fark olmadığı bulunmuştur (Hardiman, Guerin ve Fitzsimons, 2009).

Akademik yeterlilik skorları açısından özel eğitim sınıfı ile diğer iki kaynaştırma uygulaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Akademik yeterlilik skorları açısından en düşük skor ortalaması kaynaştırma sınıfına devam ederken aynı zamanda destek eğitim odasından eğitim alan öğrencilerin grubundadır, en yüksek ortalama ise özel eğitim sınıfındaki öğrencilerde bulunmuştur. Bir başka çalışmada (Tıraş, 2000) temel akademik becerilerden; ifade, anlama, sayı ve zaman becerileri bakımından ayrıştırma sınıfındaki EZEÇ'in kaynaştırma sınıfına kıyasla daha yüksek seviyede oldukları tespit edilmiştir. Bu farklılığın sebeplerinden biri değerlendirmeyi yapan öğretmenlerin özel eğitim sınıfındaki öğrencileri sınıflarındaki diğer zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle karşılaştırması, ancak genel eğitim sınıfındaki zihinsel yetersiz öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmış olması olabilir.

Ölçeğin, sosyal beceriler ve problem davranışlar alt ölçekleri boyutları olan, işbirliği, atılganlık, kendini kontrol, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar kaynaştırma türüne göre değerlendirildiğinde atılganlık alt boyutunun dışında herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Özel eğitim sınıfına devam edenlerin atılganlık düzeyi diğer kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Tıraş'ın (2000) çalışmasında ayrıştırılmış ortamlarda eğitim alan zihinsel yetersiz öğrencilerin sosyal uyum davranışları, girişkenlik, istikrarlılık, sorumluluk, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, grup faaliyetlerine katılma, bencillik davranışları ortalamasının kaynaştırma eğitimindeki zihinsel engelli çocuklara göre yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. İşbirliği, başkalarıyla etkileşim, saldırganlık davranışları bakımından ise, iki grup arasında fark olmadığı gözlenmiştir.

Kaynaştırma öğrencileri sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilikleri açısından *cinsiyetlerine göre* değerlendirildiğinde cinsiyetin doğrudan bir etkisi görülmemiştir. Cinsiyet değişkeni kaynaştırma uygulaması türü ile beraber dikkate alınarak incelendiğinde de sosyal beceriler skorları açısından cinsiyet ve eğitim türünün ortak bir etkisi istatistiksel olarak gözlenmemiştir. Bir diğer ifade ile farklı kaynaştırma türüne devam eden öğrenciler arasında sosyal beceriler skorları açısından cinsiyete göre farklılık yoktur.

Alanyazın incelendiğinde, sosyal becerilere yönelik olarak yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin, Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır, ancak kızların sosyal beceri puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, Karadağ'ın (2008) yaptığı araştırmada ise eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyal gelişim özellikleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; bireysel ve bireyler arası sosyal beceriler her iki grupta birbirine yakın oranda olduğu, ancak, erkeklerin küçük bir farkla daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Bu çalışmada kız öğrenciler aynı kaynaştırma türüne devam eden erkek öğrencilerden daha düşük problem davranış skoruna sahip bulunmuştur. Benzer bir sonuç (Karadağ, 2008) çalışmasında da elde edilmiştir. Bunun yanında yetersizliğe sahip öğrencilerin problem davranışlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Çiftçi ve Cora-İnce, 2002; Sucuoğlu ve Çiftçi, 2003). Bu sonuçlar tanı gruplarına ve örneklem büyüklüklerine göre değişebilmektedir. Özellikle erkeklerde görülme sıklığı daha yüksek olan hiperaktivite tanısı veya özellikleri olan çocukların olduğu araştırmalarda erkeklerin kızlara göre daha fazla problem davranış gösterdikleri gözlemlenmektedir (Girli ve Atasoy, 2008; Kabasakal ve ark. 2008).

Kaynaştırma öğrencilerinin; sosyal beceriler, problem davranış ve akademik yeterlilik boyutlarının *öğrencilerin devam ettiği sınıf düzeyine göre* değerlendirildiğinde, içselleştirilmiş davranışlar alt boyutunda ve akademik yeterlilik boyutunda devam edilen sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki boyutta özellikle 1-2. sınıflar ile 5-6. sınıflar arasında yer alan bu farklılık ayrıntılı olarak incelendiğinde içselleştirilmiş davranışlar açısından öğrenci eğitime devam ettikçe bu davranış skoru düşmektedir. Yani öğrenci

büyüdükçe içselleştirilmiş davranışı sergilemeyi bırakmaktadır. Akademik yeterlilik açısından sınıflar ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrenci büyüdükçe yani sınıfı yükseldikçe skoru artmaktadır yani akademik yeterlilik düzeyi beklendiği gibi yükselmektedir. Ancak Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan araştırmada tüm çalışma grubunda, engelli olan ve olmayan öğrenciler için sınıf düzeyi arttıkça Sosyal Beceriler Ölçeği ve işbirliği alt ölçeklerinden alınan puanların arttığı ancak kaynaştırma öğrencilerinde böyle bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Benzer bir şekilde tüm grubun akademik yeterlilik puanları da sınıf düzeyine göre farklılaşmamıştır.

Alanda yapılan çalışmaların çoğu, özel gereksinimli öğrencilere sosyal beceri öğretimi yapılması ve sosyal yeterliliğin artırılarak sosyal kabulünün sağlanmasını önermektedir (Aktaş ve Küçükler, 2002; Avcıoğlu, 2005; Baker, 2003; Cook & Semmel, 1999; Çolak, 2007; Farmer, Pearl & Acker, 1996; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Matson, Matson ve Rivet, 2007). Bu çalışma sonuçları da kaynaştırma sürecinde öğrencilerin büyüdükçe ve paralel olarak sınıf düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin arttığını göstermiştir. Ancak özellikle 1-2. Sınıf düzeyinde hangi tür kaynaştırma uygulamasından yararlanırsa yararlı olsun zihinsel yetersiz öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine gereksinim olduğu söylenebilir. Bu alanda yapılan çalışmaların akran ilişkileri açısından önemli olduğu hatırlanmalıdır.

Bu sonuçlar, İzmir ilinde elde kaynaştırma sürecinde olan ilköğretim düzeyindeki zihinsel yetersiz öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır ve sonuçlar bu dikkate alınarak yorumlanmalıdır. Daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin farklı okul türlerinde ve daha büyük çalışma gruplarıyla araştırılmasına gereksinim olduğu görülmektedir. Ayrıca ortaokul ve lise gibi farklı eğitim aşamalarında olan zihinsel yetersiz öğrencilerin sosyal becerilerini de değerlendirmek ve sonuçlarına göre gerekli uygulamalara için düzenlemeler önermen kaynaştırma uygulamaları açısından yararlı olabilir.

## Kaynaklar

- Akkök, F. (1999a). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, (Öğretmen El Kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akkök, F. (1999b). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Anne baba el kitabı)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aktaş, C. & Küçüker S. (2002), Bilişsel-Duyuşsal Odaklı Bir Programın İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Etkisinin İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 3(2), 15-25.
- Alptekin, S. (2010), *Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabule etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkinliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baker, J.E.( 2003). *Social skills Training. For children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social Communication Problems*. Shawnee mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Çayır, A. (2009). *Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çifçi, İ. ( 2001). *Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çifci, İ. & Cora-İnce, N. (2002). *Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemlerinin Öğretmen Adayları Tarafından Belirlenmesi*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın no: 193.
- Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *Journal of Special Education*, 33(1), 50–61.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlilik Özelliklerinin Betimlenmemiş ve İyileştirilmesi Çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniv., Eğt. Bilimleri Enstitüsü.

- Connor, M. (2000). Asperger syndrome (Autistic Spectrum Disorder) and the self-reports of comprehensive school students. *Educational Psychology in Practice*. 16 (3), 285-295.
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 198-207.
- Farmer, W. T., Pearl, R. & Acker, R. M. V. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social Networks and implications for the social growth of students with disabilities. *Journal of Special Education*. 30(3), 232-256.
- Girli, A. & Atasoy, S. (2008) The view of autistic and mental retarded inclusion students about their peers and school experiences. 2.International conference on special education "sharing knowledge & experience around the world.(ICOSE) Marmaris-Muğla-Turkey.
- Gresham, F. M. & 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.
- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A Comparison Of The Social Competence of Children With Moderate Intellectual Disability In Inclusive Versus Segregated School Settings. *Research in Developmental Disabilities*. 30, 1 (2), 397-407.
- Kaner, S. (2000). Özel Eğitime Giriş Dersinin, Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engellilere Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-43.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N.,& Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 169-176
- Karadağ, H. (2008). *Adana İlindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişim Özelliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2) 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F. & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 4(2), 55-77.
- Lane L.K. (2004). Teacher expectation of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classroom. *Journal of Special Education* (online). Available: [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m0HDF/is\\_2\\_3/ai\\_n6143644](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0HDF/is_2_3/ai_n6143644).



- Leaf, J. B, Taubman, M. Bloomfield, S. Palos-Rafuse, L. Leaf, R., Mc Eachin, J. & Oppenheim, M. L. (2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a reaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 3, 275-289. Journal homepage: <http://ees.elsevier.com/RASD/default.asp>.
- Matson, J. L., Matson, M.L., & Rivet, T.T. (2007). Social-Skills Treatments for Children With Autism Spectrum Disorders: An Overview *Behavior Modification*. 31, 682-707, doi:10.1177/0145445507301650
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Genelge, 2008/60.
- Myles, B. (2003). *Overview of Asperger Syndrome*. In Jed E. Baker (Eds.) Social skills training (pp. 9-17) KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Odom, S. L. (2002). Narrowing the Question; Social Integration and Characteristics of Children with Disabilities in Inclusion Settings. *Early Childhood Research Quarterly*. 17, 167-170.
- Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. (2010). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- 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.
- Sucuoğlu, B. & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu B.& Çifci İ. (2003). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu B. &Özokçu O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6, 41-57.
- Tıraş, Z. (2000). *Ayrıştırma ve kaynaştırma eğitimindeki eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin uyum ve akademik beceri açısından karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Westwood, P. S (1997). *Improving social skills and peer group acceptance. In Commonsense Methods for Children with Special Needs; Strategies for the Regular Classroom*. P.67-82. London, UK: Routledge Falmer. [http:// site.ebrary.com/lib/Anadolu/doc.id=10.057.168& ppg=78](http://site.ebrary.com/lib/Anadolu/doc.id=10.057.168&ppg=78).
- 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.