

GENEL EĞİTİM SINIFLARINDA ENGELLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ

Elif SAZAK PINAR*

ÖZET

Bu makalenin amacı, kaynaştırmanın başarıyla uygulanmasında önemli rollere sahip olan sınıf öğretmenlerine ve rehber öğretmenlere, kaynaştırmanın uygulandığı genel eğitim sınıflarında sosyal beceri öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda bilgi vermektir. Makalede, öğrencilerin sosyal işlevlerindeki hali hazırdaki düzeyinin belirlenmesi, yetersizliğin türüne uygun sosyal beceri programının seçilmesi, öğretilmesi ve uygulanan öğretim programının değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Makalede ayrıca genel eğitim sınıflarında engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin desteklenmesinde kullanılacak yöntemlere ve bazı stratejilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, sosyal beceri öğretimi, sosyal becerilerin değerlendirilmesi, kaynaştırma.

ABSTRACT

The purpose of this article is to instruct teacher and counselor, who have important role in implementing inclusion successfully, about employing social skills training in inclusion classrooms. The study focuses on identifying individual's current level of social functioning, selecting and implementing the intervention program according to type of social skills deficits, assessing and modifying the intervention. Moreover, in this study some strategies which are used in inclusive classrooms for promoting social interactions for disabled and non-disabled students are expressed.

Key Words: Social skills, social skills training, assessment of social skills, inclusion.

GİRİŞ

* Arş. Gör. , Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü e-mail: elifsazak@hotmail.com

Son yıllarda engelliler de dahil olmak üzere tüm öğrencilere daha iyi bir eğitim verilmesi için eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılmasına ve öğretim programlarının yeniden düzenlenmesine gidilmektedir. Eğitimdeki değişikliklerden birisi de kaynaştırma uygulamalarıdır. Kaynaştırmanın amaçları; engelli öğrencilerin uygun öğretim tekniklerine ve desteklerine yer veren normal eğitim programlarından yararlanmalarını sağlamak, engelli öğrencilerin aynı yaştaki akranları ile etkileşime girmeleri için fırsatlar sunmak, engelli öğrencilere okul yaşamının tüm aşamalarında olma şansı vermek ve bu öğrencileri sosyal yaşama en iyi şekilde hazırlamaktır (Heiman ve Margalit, 1998). Engelli öğrencileri, toplumdan soyutlanmış ortamlarda eğitmek yerine, kaynaştırma sınıflarında ya da akran gruplarının bulunduğu diğer doğal çevrelerde eğitmek, bu çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimini sağlamak açısından daha uygun görülmektedir (Grubbs ve Niemeyer, 1999). Ayrıca kaynaştırma, engelli çocuklara sadece sosyal gelişim fırsatları sunmamakta bunun yanı sıra akademik becerilerde de gelişim sağlamaktadır (Pavri ve Luftig, 2000).

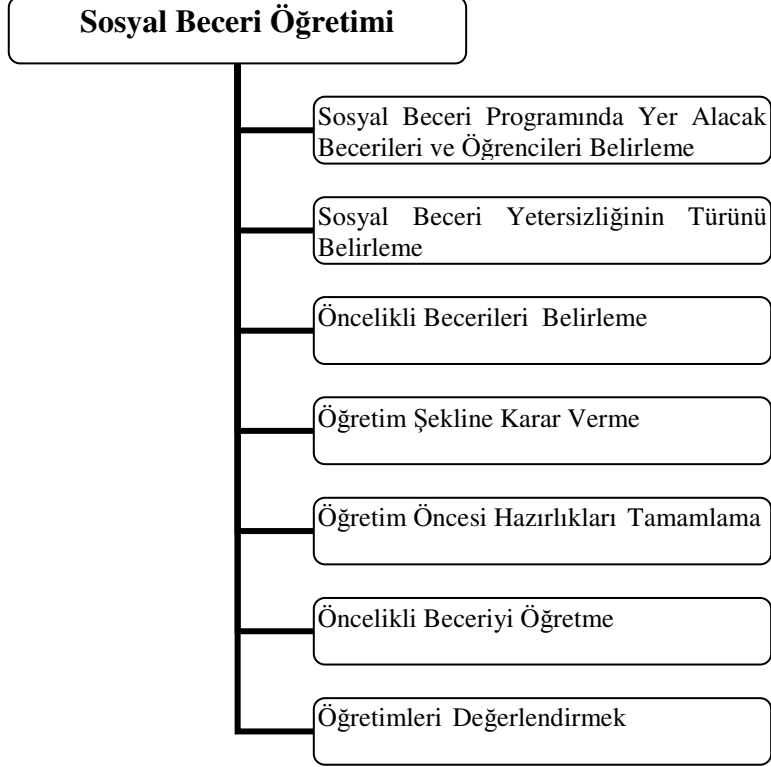
Kaynaştırma uygulamalarındaki öğrenciler, akademik öğrenimlerini geleneksel olarak sürdürürlerken sosyal becerileri öğrenmede farklı uygulamalara ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak, yapılan araştırmalarda, geleneksel öğretim programlarında sosyal beceri öğretimine ilişkin yeterli bilgilere ve özel uygulamalara yer verilmediği belirtilmektedir. Sosyal beceri eğitimlerine yer verilmemesinin yarattığı boşluk ise, bu ortamlardaki engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az etkileşim içinde olmalarına neden olmaktadır (Gregory ve Reisberg, 2003). Sınıf öğretmenlerinin çocukların sosyal gelişimlerini artırmak için sosyal beceri öğretim programlarını uygulamaları gerekmektedir. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenine öğretimler süresince sınıf içi destek sağlanmalı, sosyal beceriler, bir işbirliği çalışması ile öğretilmelidir (Grubbs ve Niemeyer, 1999). Bu desteği sağlayacak en önemli kişilerden ilk sırada özel eğitim öğretmeni yer almaktadır. Özel eğitim öğretmeni olmadığı zaman, özel eğitim öğretmenin kaynaştırma uygulamalarındaki rolünü okuldaki rehber öğretmenler üstlenmelidir (Batu, 2000). Bu makale, kaynaştırmanın başarılı ile uygulanmasında iki önemli role sahip sınıf öğretmenine ve rehber öğretmene, genel eğitim sınıflarında sosyal beceri öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Çalışmada öncelikle sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarına daha sonra da genel eğitim sınıflarında sosyal becerilerin desteklenmesi aşamalarına yer verilecektir.

1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler

Sosyal olarak yeterli olan bir kişi, olumlu sosyal etkileşimi başlatmada ve sürdürmede, arkadaşlık geliştirmede, işbirliği içinde çalışmada ve kendi sosyal çevresine başarılı bir biçimde uyum sağlamada yetenekli olan bir kişidir (Rutherford, Robert, Mathur ve Quinn, 1998). Ancak, bireyde sosyal yeterliliğin olması mutlaka sosyal becerilerdeki üst düzey yeterliliği göstermeyebilmekte, sosyal becerilerdeki performansın uygunluğunu, toplumun performansına yönelik yaptığı yargıları göstermektedir. Bu yargılar; ailelerin, öğretmenlerin ve akranların düşüncelerine göre, sergilenen becerinin önceden kabul edilen ölçütüne göre, davranışın standartlaştırılmış ölçütlerine göre yapılabilir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Sosyal yeterlilik; çocuğun akademik, bilişsel ve duygusal yeterliliği ile ilişkilidir ve dolayısıyla zihin engelli, duygusal bozukluk ve hiperaktivite bozukluğu/dikkat dağınıklığı olan öğrencilerde daha duyarlı bir hal almaktadır (Muscott, 1995). Sosyal beceriler ise, bireylerin özel sosyal görevlerde (örneğin, konuşmayı başlatma, iltifatta bulunma, devam eden oyun grubuna katılma) başarılı biçimde ya da sürekli olarak kullandıkları davranışlardır (Gresham, 1997). Sosyal beceriler, sosyal etkileşimi başlatmak için bireyin sahip olduğu bir yeteneği olduğu kadar; işbirliği, kendini kontrol etme ve diğerlerinin ihtiyaçlarını anlama gibi becerileri kullanarak uygun davranış sergilemesi için gerekli yeteneğidir (Heiman ve Margalit, 1998). Sosyal beceriler, yaşamda başarılı bir işlevde bulunmak için önemli becerilerdir. Bu beceriler, sosyal bir durumda ne söyleneceğini, doğru kararların nasıl verileceğini ve farklı durumlarda nasıl davranılacağını göstermektedir. Çocukluktan yetişkinliğe kadar uzanan dönemde sergilenen sosyal beceriler; akademik performans, davranışlara, sosyal ve aile ilişkilerine ve öğretim programı dışı etkinliklere katılmaya etki etmektedir (NASP, 2002). Çocuklar kendilerinde var olan uygun sosyal becerilerle sorunlarda daha esnek olabilmekte, sorunlara uygun ve güvenli çözüm yolları arayabilmektedir. Sosyal beceri yetersizliğine sahip olmayan çocuklar ise, akademik becerilerde (Miller, Lane ve Wehby, 2005), ailesi, akranları ve öğretmenleri ile kişiler arası ilişkilerde zorluk yaşamakta, onlardan yüksek derecede olumsuz tepki almakta ve bu tepkilerin sonucunda okul ortamında akranları tarafından reddedilmektedirler. Akran reddi, okul şiddeti ile ilgili çeşitli suçlara, depresyona, saldırganlığa zemin hazırlayabilmektedir (NASP, 2002). Dışsallaştırılmış (kontrol altına alınmamış, örneğin; kurallara uymama, rahatsız edici davranışlar), içselleştirilmiş davranışlar (çok fazla baskılanmış, örneğin; depresyon, stres) ve kendi kendini soyutlama davranışları, uygun olmayan sosyal davranışların tüm özellikleridir (Miller, Lane ve Wehby, 2005) ve sosyal beceri yetersizliği olan öğrencilerde daha fazla görülmektedir (Heiman ve Margalit, 1998).

2. Sosyal Beceri Öğretiminde İzlenecek Aşamalar

Sosyal beceri öğretimi; günlük sınıf aktivitelerine yük getirmeden, öğretim programının özünde değişiklik yapmadan, akademik beceri öğretiminde kullanılan aynı öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilebilmektedir (Maag ve Webber, 1995). Sosyal beceri öğretiminde izlenecek aşamalar şöyle özetlenebilir.



1. Aşama: Sosyal Beceri Programında Yer Alacak Becerileri ve Öğrencileri Belirleme

Sosyal beceriler öğrencinin katıldığı tüm etkinlikler için gerekli olan beceriler olduğu için çok çeşitlidirler. Bu beceriler genel olarak beş boyutta incelenmektedir (Akt. Sazak, 2003). **Akranlarla ilişkili beceriler**, övgüde bulunma, yardım isteme, etkileşim başlatma ve sürdürme, oyuna arkadaşını davet etme, oyuna katılma, vb. gibi becerilerdir. **Kendini kontrol etme becerileri** ise, kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, uygun durumlarda başkalarıyla uzlaşma, vb. gibi becerileri kapsamaktadır. Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak

görevlerini başarma, öğretmeni dinleme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma, vb. gibi beceriler ise **akademik beceriler** grubunda yer almaktadır. **Uyum becerileri**, yönergelere uyma, kuralları takip etme, materyallerini, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma, vb. gibi becerilerden oluşurken, **atılganlık becerileri**, başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, yeni insanlara kendini tanıtmaya, karşı cinsle etkileşime girebilme, vb. gibi becerileri içermektedir. Öğretmenlerin sosyal becerilerin neler olduklarını bilmeleri, yetersizlik gösterilen becerileri belirleyebilmelerinde oldukça önem taşımaktadır (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Sınıf öğretmeni veya rehber öğretmen, her bir becerinin öğretiminden en çok yarar sağlayacak öğrencilerin kim veya kimler olduğunu ve öğretim programında hangi sosyal beceriye yer vereceklerini farklı ölçümler kullanarak belirlemelidirler. Son yıllarda sosyal, duygusal ve davranışsal özelliklerin değerlendirilmesinde tek bir test değil çeşitli testler ve yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar arasında, sosyal becerilerin ölçüldüğü davranış dereceleme ölçekleri, kendini değerlendirme teknikleri, sosyometrik teknikler ve doğal gözlemler yer almaktadır (Mercer ve Mercer, 2005).

Davranış Dereceleme Ölçekleri: Çocuklar ve ergenlerin davranışsal problemlerinin değerlendirilmesinde öğretmenler, anne babalar ve rehber öğretmenin değerlendirmeleri birincil bilgi kaynakları olarak görülmektedir. Bu bilgi kaynakları, davranışların yerine getirilme düzeylerini belirlemekte, kontrol listesi ya da dereceleme ölçeğinde yer alan becerilerin hiçbir zaman yapılmamasına 1, bazen yapılmasına 2, her zaman yapılmasına ise 3 puan verilebilmektedirler. Dereceleme ölçeklerinin en büyük avantajı birden fazla kişiye anında ulaşılabilmesi, kısa sürede değerlendirme yapma imkânını sunmasıdır (Mercer ve Mercer, 2005; Sucuoğlu, 2003). Son yıllarda sosyal becerilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesini sağlayacak Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği (Social Skills Rating System, Gresham ve Elliott, 1990), Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeye kazandırılmıştır. SBDÖ, her öğrencinin son bir ay ya da son iki ay boyunca sergilediği davranışları düşünülerek, ölçekte yer alan her davranışı öğrencinin hangi sıklıkta yaptığına karar verilmesi ile doldurulmaktadır. Eğer öğrenci bir davranışı; asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyorsa iki (2) işaretlenmektedir. SBÖ'nden elde edilecek toplam puan 0 ile 60 puan arasında değişmektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Kendini Değerlendirme Teknikleri: Norm grubunun yanıtları ile çocuğun kendini değerlendirme maddelerine verdiği yanıtların karşılaştırıldığı psikometrik ölçümlerden oluşan değerlendirme araçlarıdır. Bu araçlar, öğrencilerin kendi belirgin davranışlarını rapor

etmelerine imkân tanımaktadır. Kendini değerlendirme yöntemleri, öğrencilerden doğrudan elde edilen bilgilerdir ve bu nedenle bilgiler tümüyle kişiseldir. Bu bilgilerin geçerliliği, öğrencilerin kendilerini değerlendirmedeki istekliliğe, kendilerini anlama yeteneklerine bağlı olmaktadır (Mercer ve Mercer, 2005). Öğrenci, başkalarına gerek duymadan kendi davranışlarını değerlendirir, ölçü araçlarını kendisi doldurur veya öğretmen görüşme yoluyla bilgi toplar (Çiftci ve Sucuoğlu, 2003).

Sosyometrik Teknikler: Bir ölçüte göre bir gruptaki öğrencinin birbirleriyle ilişkilerini, eğilimlerini ve üyelerin ilişki örüntüsünü ortaya çıkaran; grup içindeki alt gruplar, lider veya izole edilmiş kişileri belirlemeye yarayan objektif ve güvenilir bir tekniktir. Sosyometri testinde, her bir öğrenciye, belirli bir etkinliği gerçekleştirirken hangi üyelerle birlikte bulunmak istediği, hangileriyle birlikte bulunmak istemediği gibi sorular sorulabilmektedir (Dökmen, 1995; Yıldırım, 2002). Hangi çocukların az kabul edildiğini, reddedildiğini veya popüler olmadığını belirlemek için sosyometrik teknikler kullanışlıdır (Williams ve Reisberg, 2003). Sınıf öğretmenleri sosyometrik yöntemleri kullanarak, sınıf içi etkileşim örüntülerini, öğrencilerin her birinin sosyal statülerini, akranlarının en fazla kabul ve reddettikleri öğrencileri belirleyebilir (Sucuoğlu ve Kargin, 2006).

Sosyometrik değerlendirme teknikleri arasında, **akran adaylığı, akran derecelemesi, akran sınıflaması** sayılabilir. *Akran adaylığında*, öğrencilerden akranlarını davranışsal olmayan ölçütlere göre (örneğin, tercih edilen çalışma arkadaşı, en iyi arkadaş, tercih edilen oyun arkadaşı gibi) seçmeleri istenir. *Akran derecelemesinde*, sınıftaki tüm öğrenciler bir diğerini Likert tipi ölçekte, davranışsal olmayan ölçütlere göre derecelendirmektedirler. Bu ölçütler, akran adaylığındaki gibi oynamak ya da çalışmak tercihlerine yöneliktir. Akran adaylığı, akran derecelemesi ve akran sınıflaması, öğrencinin akran grubu içersindeki kabul düzeyini simgelemektedir. *Akran değerlendirmesinde ise*, öğrencilerden akranları çeşitli davranışsal özelliklerde aday göstermeleri ya da derecelemeleri istenir. En popüler akran değerlendirme tekniği, **“Kimdir Bu?”** tekniğidir. Hazırlanan “Kimdir Bu? Listesi”nde öğrenciler, rahatsız edici davranışta bulunur, utangaçtır, zekidir, iyi bir çalışma davranışına sahiptir gibi davranışsal tanıma uygun düşün akranlarını belirtirler (Mercer ve Mercer, 2005).

Doğrudan Gözlemler: Davranışın doğrudan gözlenmesi, öğrencinin içinde bulunduğu ortamda en çok hangi sosyal becerilere gereksinim duyduğunu ve uygulanan öğretim programının sonuçlarını belirlemek için kullanılır (Çiftci ve Sucuoğlu, 2003; Gresham ve Elliott, 1987). Doğrudan gözlemler öğrenci davranışlarının; gerçek ortamlarda

sıklığının, sayısının ve süresinin hesaplanması ile gerçekleştirilir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerini bahçe, yemekhane ve sınıf gibi farklı ortamlarda gözlemleyerek, hangi öğrencilerin en çok kimlerle oynadığını, kimlerin yalnız kaldığını ve etkinliklere katıldığını veya katılmadığını, sınıfın diğerleri tarafından tercih edilen veya edilmeyen öğrencilerini doğrudan gözleyerek kolayca belirleyebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2. Aşama: Sosyal Beceri Yetersizliğinin Türünü Belirleme

Öğrencilerin yetersiz oldukları sosyal beceriler belirlenirken, bu becerilerin yetersizlik türünün de incelenmesi gerekmektedir. Her bir sosyal beceri yetersizliği türü için farklı müdahale programlarının uygulanması gerektiği için sosyal yetersizlik türleri belirlendikten sonra sosyal yetersizlik türüne uygun olarak öğretimlerin oluşturulması, öğretim sonuçlarında başarıyı yakalamak için son derecede önemlidir (Muscott, 1995). Sosyal beceri yetersizlikleri ve bunlara göre düzenlenmesi gereken öğretim özellikleri dört boyutta incelenebilir (Miller, Lane ve Wehby, 2005). Bunlar, (a) beceri yetersizliği, (b) performans yetersizliği, (c) akıcılık yetersizliği, (d) mücadeleci davranış ve beceri yetersizliğidir. **Beceri yetersizliği**, sosyal beceriye yönelik bilgi eksikliği ya da hangi koşullarda hangi sosyal becerinin sergileneceğine karar vermede başarısızlık olarak kendini göstermektedir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Örneğin, bir öğrenci arkadaşından uygun şekilde kalem isteme becerisine sahip olmadığı için ihtiyacı olduğunda kalemi arkadaşından izinsiz veya zorla alabilir (Muscott, 1995). Öğrencinin beceri yetersizliğini belirlemek için daha önceden o becerinin kullanılıp kullanılmadığına bakılmalıdır. Eğer öğrenci beceriyi daha önceden hiç kullanmışsa ya da hiç kullanmıyorsa, öğrencinin o beceriyi kazanmadığı sonucuna varılabilir (Çifci ve Sucuoğlu, 2003). Beceri yetersizlikleri için öğretim yöntemleri; model olmayı, davranışsal provayı ve performansa geri dönüt vermeyi kapsar ve öğretimler, küçük gruplarda uygulanır (Gresham ve Elliott, 1987; Gresham, Sugai ve Horner, 2001). **Performans yetersizliği** ise, bir öğrencinin davranış repertuarında o sosyal becerinin varlığını fakat yeterli düzeyde sergilenmesinde gösterilen başarısızlığı ifade eder. Kısacası, edinim yetersizliği “yapamaz”, performans yetersizliği “yapmayacak” yetersizliği olarak düşünülebilir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Örneğin, bir öğrenci sınıfta konuşmak için el kaldırması gerektiğini anlamasına ve bazen de bunu gerçekleştirmesine rağmen, bazen elini kaldırmadan ağzından cümleleri kaçırabilir. Öğrencinin performans yetersizliği olup olmadığını belirlemek için onu gözlemek gerekmektedir. Eğer öğrenci beceriyi bir ortamda sergilemiyor ancak diğer bir ortamda kullanıyorsa ya da öğrencinin daha önceden o beceriyi sergilediği gözlenmişse, bu

performans yetersizliği olarak kabul edilir. Performans yetersizliklerinde, sosyal beceri sergilenmeden önce ve sergilendikten sonra, becerilerin nasıl sergilendiği üzerinde durulur. Öğretimlerin daha çok sınıf, oyun alanları gibi doğal ortamlarda yapılması gerekmektedir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). **Akıcılık yetersizliği**, uygun sosyal davranışlar sergilendikten sonra o davranışların yeterli pekiştirilmemesinden veya ustalaştırmaya yönelik tutarsız ve az oranda sunum yapmaktan kaynaklanmaktadır. Bu tipte yetersizliği olan bir öğrenci verilen bir sosyal beceriyi sergilemek ister ve nasıl sergileceğini bilir ancak sosyal beceriyi sergilemesi kaba ya da kötü olabilir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Örneğin, bir öğrenci zor bir davranışla karşılaştığında ne söylemesi ve ne yapması gerektiğini öğrenmiştir ancak, yanıtı yince güçlü ya da yeterli olmayabilir (NASP, 2002). Akıcılık yetersizliği sergileyen öğrencilerin, daha akıcı bir performans sergileyebilmelerini sağlamak için davranış provaları yapılmalı ve performansa geri dönüt verilmelidir. Akıcılık yetersizliklerini giderme eğitimlerine ya küçük gruplarda ya da doğal ortamlarda yer verilebilir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). **Mücadeleci davranış ya da beceri eksikliğinde ise** iç ve dış etmenler, bir çocuğun öğrenmiş olduğu beceriyi uygun biçimde sergilemesini engellemektedir. Örneğin, depresyon, saldırganlık, kaygı, hiperaktivite ya da olumsuz motivasyon, öğrenilse bile sosyal becerilerin uygun bir biçimde sergilenmesini engellemektedir. Bu eksiklik durumunda, öğrenilen becerinin devamlılığı için davranışı destekleyici ödüllere yer verilmelidir (NASP, 2002).

3. Aşama: Öğrencinin Gereksinimi Olan Öncelikli Becerileri Belirleme

Sosyal becerilerin belirlenmesinden sonra öğrencinin birden fazla sosyal beceriye gereksinim duyduğu ortaya çıkarsa, öğretmen öğretime hangi sosyal beceriden başlayacağını belirlemelidir. Çünkü aynı anda çok sayıda sosyal beceri ile çalışmak, sosyal beceri programının etkili bir biçimde uygulanmasını engellemektedir. Öncelikli becerileri belirlemek için öğretmen; “hangi becerilerin; çocuğun birçok etkinliğe katılmasını kolaylaştıracağını katıldığı etkinliklerde başarısını artıracığını, çocuğun arkadaşlık becerilerini geliştirebileceği, farklı ortamlar ve farklı etkinliklerde başarısını artırabileceğini, çocuğu sosyal ilişkilerde daha yeterli yapabileceğini, çocuğun yaşı büyüdüğü zamanda işine yarayabileceğini” belirlemelidir. Öğretmen sorulara verdiği yanıtlara göre, çocuğa öncelikli olarak öğretilmesi gerekli becerileri belirleyecektir (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

4. Aşama: Öğretim Şekline Karar Verme

Öğretimler, okula dayalı, sınıfa dayalı, gruba dayalı ya da bireysel olarak düzenlenebilir (Bellini, 2003). İster sınıfa dayalı ya da okula dayalı öğretim isterse bireysel öğretim ya da grup öğretimi olsun, sosyal beceri öğretiminde önemli olan nokta, becerilerin mümkün olduğunca doğal ortamlarında öğretilmesidir. Doğal ortamda öğretmek mümkün olmadığında ise, fiziksel çevrenin doğal ortama benzemesi için düzenlenmesi gerekmektedir (Elksnin ve Nin, 1998).

Sınıfa dayalı sosyal beceri öğretimi: Sosyal beceri öğretimini konu alan pek çok çalışmanın, sınıf ortamı dışındaki ortamlarda ve sınıf öğretmeni dışındaki kişiler tarafından yapıldığı belirtilmektedir (Miller, Lane ve Wehby, 2005). Oysa sınıf öğretmenleri, sınıftaki öğrencilerinin hangi sosyal becerilere sahip olduklarını ve olmadıklarını en iyi bilen kişilerdir. Engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerinin, sınıf öğretmenleri tarafından öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Sınıfa dayalı sosyal beceri öğretiminde öğretmen, tüm sınıfa ya da sınıfın tamamına yakın bir bölümüne sosyal beceri öğretimi yapmaktadır. Genel eğitim sınıflarındaki akranlar kullanılarak, sosyal beceriler artırılmakta ve tüm öğrenciler öğretilen sosyal becerilerden yarar sağlamaktadır (Choi ve Heckenlaible-Gotto, 1998).

Okul çaplı sosyal beceri öğretimi: Okul çaplı öğretimin temel özellikleri arasında; tüm okul personelinin bu sistem içerisinde olması, sosyal beceriler beklentilerinin tüm okula net bir şekilde belirtilmesi ve yerine getirilmediğinde sonuçların ve yaptırımların açıkça duyurulmasıyla sosyal becerilerin tüm öğrencilere öğretilmesi yer almaktadır (Miller, Lane ve Wehby, 2005). Okul çaplı sosyal beceri öğretiminin tercih edilmesinin en önemli sebebi, bu sistemin problem davranışları azaltmada ve önlemede etkili olmasıdır. Bu sistemde süreç içerisinde; sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin de yer aldığı bir eğitim ekibi oluşturulur. Ekip, sosyal beceri programı ile hedeflenen sosyal becerilerin uygulanış biçimlerini öğretmek için okul personeli ile toplantılar yapar. Kendisine öğretim yapılan okul personeli daha sonra becerileri sınıf, kantin veya öğle yemeği gibi farklı ortamlarda öğrencilere öğretmeye başlar ve becerileri öğretim programına ekler (Lewis, Sugai ve Colvin, 1998).

Bireysel öğretim: Tek bir çocuğun diğerlerinde var olan özel becerilerde yetersizliği olduğu durumlarda tercih edilir. Bireysel eğitim zevkli olmasına rağmen, beceri öğretimi doğal ortamda gerçekleşmediği için becerinin kalıcılığı ve genellemesini sağlamak güç olmaktadır. Bu sebeple, bireysel öğretimlerin devamında çevresel düzenlemeler ile becerilere destek sağlanmalıdır (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Grup öğretimi: Birden çok çocuğun sosyal beceriyi hiç bilmediği ya da diğer arkadaşlarına oranla uygun kullanmadıkları zamanlarda kullanılır. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin aynı yaş seviyelerinde, her grupta 7-8 kişi olmalarına dikkat edilmelidir. Grup öğretimine yönelik farklı stratejiler bulunmakta, genel olarak iki şekilde uygulanabilmektedir (Maag, 1994). “*Öğretimde akranların kullanımı*”, akran etkileşimini destekleyen bir metottur. Engelli olmayan normal gelişim gösteren akranlar, engelli arkadaşıyla etkileşim başlatmaları ve onlara uygun tepkiler vermeleri ile engelli öğrenciler sosyal becerileri daha kolay öğrenmekte; özellikle içe kapanık öğrencilerin bu yöntemden yararlandıkları gözlenmektedir (Sazak, 2003). Bu metot, hem öğreten akrana hem de öğrenciye birçok açıdan yararlıdır. Bu yöntem, öğrencilerin hem akademik becerilerini hem de öz saygılarını, birbirleri ile kaynaşmalarını, beklenti düzeylerini, kişisel güvenlerini ve sosyal kabulünü artırır (Maag ve Webber, 1995). Bu yöntemde sosyal yönden yeterli akranlara, engelli arkadaşları ile nasıl etkileşim kuracakları ve kurulan etkileşimin nasıl devam ettirileceği öğretilmektedir. Öğretimler, ayrı odalarda yapılmakta, öğrenciler daha sonra sınıflarına dönerek öğretilen becerileri akranlarına uygulamaktadırlar (Grubbs ve Niemeyer, 1999). Bir diğer yöntem “*işbirlikçi öğrenme gruplarının oluşturulması*”dır. İşbirlikçi öğretim, akademik etkinlikler sırasında öğrencilerin olumlu etkileşimini artırmayı hedefleyen, heterojen bir grup içerisinde ortak bir amaç için birlikte çalışmayı gerektiren bir yöntemdir. Bu yöntemde karşılıklı dayanışma esastır. İşbirlikçi öğrenme deneyimleri, öğrencilerin sosyal etkileşimini, fiziksel kabulünü, başarılarını, kendilerine olan saygılarını ve diğer öğrencileri anlamayı artırır (Maag ve Webber, 1995). Akran aracılı öğretim ve işbirlikli öğrenme, öğretim sonrası becerilerin doğru sergilenmesini yakalayan öğretimlerdir. Bu yöntemler ile grubun tüm üyeleri, engelli öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesine olumlu yanıt vererek onu ödüllendirmektedirler. Tüm gruba daha sonra, engelli öğrencinin kazanmış olduğu beceriyi geliştirmek için uygun zaman ve ortamı yakalayabilmesine yönelik serbest zaman verilmekte, öğrenmelerin tesadüfî olarak gerçekleştirilmesi ve becerinin doğal ortamda gözükmesi sağlanmaktadır (Maag, 1994).

5. Aşama: Öğretim Öncesi Hazırlıkları Tamamlama

Öğretim öncesi hazırlıklar; a) öğretim ortamı ve zamanı belirlenerek, b) öğretimde kullanılacak ödüller ve c) materyaller hazırlanarak yapılmalıdır.

Öğretim ortamını ve zamanını belirleme: Öğretimin yapılacağı ortam öğretim programının başarı ile uygulanması için son derecede önemlidir. Öğretimler, becerilere daha çok gereksinim duyulan ve

akranları tarafından bu becerilerin kolaylıkla pekiştirilebileceği bir yerde uygulanmalıdır. İyi planlanmış bir sınıf ortamı, yeni öğrenilmiş bir davranışın en çok pekiştirildiği ortamlardan birisidir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni; öğrencilerin davranışlarını gözleyerek, onların bireysel ihtiyaçlarına anında karşılık verebilir. Ancak, sınıf ortamında etkileşimi artırmak için önceden planlanmış sistemli etkinliklere yer verilmelidir (Grubbs ve Niemeyer, 1999). Ayrıca, öğretmen, öğrenmeyi engelleyecek etmenleri sınıftan uzaklaştırarak (örneğin, sınıf kapısını kapatma, etraftaki renkli resimleri ortadan kaldırma, vb.) öğrencilerin öğretilen becerilere motive olmasını sağlamalıdır. Ayrıca, başarılı bir sosyal beceri öğretim programı için, öğretim zamanının iyi belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dikkatlerini daha iyi verebilmeleri için günün ilk saatlerini sosyal becerilere ayırmak daha uygun olabilmektedir (Bellini, 2003).

Ödülleri belirleme: Akademik olsun ya da olmasın herhangi bir yeni beceri öğretilmeye başlandığında, öğrencilerin sınıfa ve yeni davranışa katılım göstermeleri için onları motive edecek açık, tutarlı ve davranışlara özgü güçlü desteklerin verilmesi önemlidir (<http://maxweber.hunter.cuny.edu>). Öğretmen, öğretime geçmeden önce öğrencilere yönelik pekiştiricileri belirlemek için öğrencinin anne babası ve okuldaki diğer öğretmenlerle görüşmeli, öğrencinin en çok sevdiği etkinlikleri ve yiyecekleri belirlemelidir (Sazak, 2003).

Materyalleri hazırlama: Öğretmen, sosyal becerilerin öğretiminde kullanmak amacıyla önceden öğretim materyallerini hazırlamalıdır. Sosyal becerilerin öğretiminde genellikle becerinin anlatıldığı öykü ve resimlerden yararlanılmaktadır. Materyaller hazırlanırken, onların öğretime katılacak olan öğrencilerin yaşlarına ve ele alınan konunun özelliğine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Mercer ve Mercer, 2005).

6. Aşama: Öncelikli Beceriye Öğretme

Sosyal beceri öğretimine yönelik çok sayıda program vardır. Önemli olan seçilecek programın; deneysel olarak etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntemlerine yer vermesi (Muscott, 1995), öğrencilerin yaşlarına uygun olması, öğrencilerin özelliklerine ve sayısına uygun olması, ihtiyaç duyulan becerilerin öğretimini içermesi, sosyal beceri yetersizlik türünü hedef almasıdır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Ayrıca uygulanacak program, sosyal beceri öğretiminin, dört öncelikli amacı olan; sosyal beceri yetersizliğini giderme, sosyal beceri performansını artırma, engelleyici problem davranışları ortadan kaldırma ile sosyal becerinin sürdürülmesini ve genellenmesini kolaylaştırma basamaklarını içermelidir (Singh ve Winton, 1983). Bununla birlikte sosyal beceri öğretimlerine ilk olarak kolay becerilerden başlamak, öğrencilerin kısa

sürede başarıya ulaşmalarını ve öğretime daha fazla motive olmalarını sağlamaktadır (Bellini, 2003).

Sosyal becerilerin öğretiminde, pek çok öğretim yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu yöntemler arasında; a) doğrudan öğretim yöntemi ve b) bilişsel süreç yaklaşımı en çok kullanılanlardandır.

Sosyal beceriler, doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğretilmektedir. Bu yaklaşımda, sırasıyla; beceri için gereksinim sağlanır, beceriye model olunur, rol oynanır ya da davranış prova edilir ve öğrenci performansına geri bildirim verilerek doğru yapılan davranışlar pekiştirilir. **Gereksinim oluşturma**, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen becerinin üzerinde neden çalışıldığının açıklanmasıdır. Öğretimde, öğrencilere başlangıçta öğretilecek hedef beceri hakkında bilgi verilir. **Model olmada**, öğretmen ya da öğretmen rolünde olan herhangi bir kişi istenen beceri için modellik yapar ya da bir video seyrettilerebilir ve kişilerin bir sosyal etkileşim ile nasıl başa çıkabileceklerini gözlemlemeleri sağlanır. **Rol oynama** safhasında kişiler bazı taklit edilmiş etkileşimlerde sosyal beceri kullanımını pratik ederler, genellikle rol alırlar. **Geri bildirim ve pekiştirme** verilir ve öğrencinin daha fazla pratik yapması sağlanarak öğrencilerin uygulamalardaki etkileşim performansları netleştirilir (Dorsett ve Kelly, 1984).

Sosyal beceriler, "**bilişsel süreç yaklaşımı**"na dayalı olarak da öğretilmektedir. Bu yaklaşımda, öğrenciye ihtiyacı olan sosyal becerileri tek tek öğretmek yerine, sosyal durumlarla ilgili problem çözme becerisi öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu süreçte bilişsel davranışsal yaklaşımın temel prensipleri doğrultusunda öğrencilere; problem durumunu tanımlaması, alternatif çözümleri belirlemesi, ne yapacağına karar vermesi (uygun alternatifi seçmesi), seçtiği alternatifi uygulaması ve öğrencinin uygulamasını değerlendirmesi aşamaları öğretilmeye çalışılmaktadır (Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Öğretmenler ayrıca, Vygotsky tarafından geliştirilen, düşünme ve davranışların sergilenmesinde dilin rehber özelliğini içeren öğretim modelini kullanarak da öğrencilerine sosyal problem çözme becerilerini kazandırabilir. Buna göre; a) öğretmen, yüksek sesle kendi kendine konuşarak ve davranışı sergileyerek öğrencilere bilişsel model olur, b) öğretmen, öğrencinin aynı beceriyi kendisinin yönlendirmesiyle yapmasını sağlar, c) öğrenci yüksek sesle neler yapacağını söyler ve aynı beceriyi gerçekleştirir, d) öğrenci kendi kendisine fısıltı ile konuşarak beceriyi yerine getirir (Maag ve Webber, 1995).

Öğretilen sosyal becerilerin öğrenci tarafından sıklıkla sergilenmesi için gerekli fırsatların oluşturulması gerekmektedir. Bu fırsatlar; a) sınıf içi etkinliklerde sosyal becerilere yer vererek b) öğretim programında sosyal

becerilere yer vererek ve c) öğretimsel oyunlardan yararlanarak sağlanabilir.

Sınıf içi etkinliklerde sosyal becerilere yer verme: Öğretilen yeni sosyal becerinin daha çabuk öğrenilmesini sağlamak ve kalıcılığını artırmak tüm okul günü boyunca uygun zamanlarda öğrencilere kullanma fırsatları verilmelidir. Bunu sağlamanın en etkili yollarından birisi de, sınıf etkinliklerini öğretilen becerilere göre düzenlemektir (NASP, 2002). Sınıfta öğrenciler, bu becerileri kullanmak için cesaretlendirmelidir. Farklı beceriler farklı zamanlarda kullanıldığında ve bir gün boyunca herhangi bir zamanda davranış gözükteğinde öğrenciler farklı olarak desteklenmeli ve ödüllendirilmelidir. Örneğin, öğretmen, beceriyi oluşturan alt becerileri bir panoya yazabilir ve bunu sınıfın görünen yerine asabilir. Böylelikle öğrenciler, ihtiyaç duyduklarında bu alt basamaklara bakarak becerini nasıl kullanılacağını görebilirler. Beceriyi gerçekleştiren öğrenciler öğretmen veya diğer öğrenciler tarafından ödüllendirilebilir. Teneffüslerde, beceriyi içeren kısa süreli oyunlar düzenlenebilir (Sucuoğlu ve Çıfci, 2001).

Öğretim programında sosyal becerilere yer verme: En güçlü sosyal beceri öğretimi öğretim programının içinde yer alan öğretindir. Öğretilen sosyal beceriler, Matematikte, İngilizce ve Hayat Bilgisi gibi diğer derslerle birleştirilmelidir. Öğretim Programına kaynaştırma bir öğretim programı matrisi kullanarak başarılabilir. Ünite ve alt ünite x eksenini, belirgin sosyal beceri de y eksenini göstererek, bir program cetveli düzenlenebilir. Matrisin altında öğretimsel düzenlemelerin farklı tipleri listelenebilir. Sürecin planlanması ile tüm ünite boyunca hangi sosyal becerilerin ne zaman ve nasıl öğretilceğinin önceden belirgin hale getirilir ve her becerinin, her sınıfta ve her gün öğretilmesi zorunluluğunu ortadan kaldırılır (Gregory ve Reisberg, 2003; Williams ve Reisberg, 2003). Ayrıca, başarılı bir sosyal beceri öğretimi için, okuldaki tüm personelin sosyal beceriler hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin ve rehber öğretmenin olduğu kadar sekreterlik, temizlik ve idari personel gibi diğer personellerin de sosyal beceriler hakkında bilgi sahibi olmasını, ipuçlarını doğru vermelerini, tutarlı davranmalarını sağlamak gerekmektedir (Elksnin ve Nin, 1998).

Öğretimsel oyunlardan yararlanmak: Sosyal becerilerin öğretilmesinde pek çok etkinlik, bir oyun formatında sunulabilir. Oyunlar hem akranlar arasındaki olumlu etkileşimi desteklemekte hem de öğrencilerin işbirliği ve düşünceleri ifade etme gibi belirgin sosyal becerilerde yoğunlaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Örneğin, “sosyalleşme oyunu”nda, sınıf tahtasına numaralar yazılarak bu numaralar öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Numaralarda hislere, ilişkilere ya da etkinliklere yönelik, “Yalnız olmayı sever misin?

Ne zaman?” veya “Eğer dünyada herhangi birisi olabilseydin, kim olmak isterdin? Niçin?” gibi sorular bulunabilir. Her bir oyuncu tahta üzerinde yazılı olan numaraların etrafında yuvarlak oluşturabilirler ve kartlardan birini alarak soruya yanıt verebilirler. Ayrıca “karar oyunu”nu da öğretimsel oyunlar arasında gösterilebilir. Öğretmen duvara beş paralel hat oluşturabilir ve sağdan sola, kesinlikle doğru, doğru, ne doğru ne de yanlış, yanlış, kesinlikle yanlış gibi beş hattın ne anlama geldiğini açıklayabilir. Öğrencilerden anlatılan hikâyeye yönelik kararlarını gösteren hatta geçmelerini ister. Her bir öğrenci neden o sıraya geçtiğini açıklayabilir (Mercer ve Mercer, 2005).

7. Aşama: Öğretimleri Değerlendirmek

Sosyal beceri öğretiminde öğretim sonu değerlendirmesi yapmak önemlidir. Değerlendirme, iki aşamada yapılmalıdır. Bunlardan birincisi, çocuğun beceriyi öğrenip öğrenmediğinin değerlendirilmesi, ikincisi de becerinin farklı ortamlarda kullanılıp kullanılmadığının değerlendirilmesidir. Her bir aşamadaki belirlenen yetersizlik durumuna göre öğretimler yeniden düzenlenmelidir (Mercer ve Mercer, 2005; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). **Öğrencinin kendisini değerlendirmesinde** öğretmen, öğrencilerden öğretilen beceriyi kullanıp kullanmadıklarını izlemelerini dolayısıyla kendi kendilerini değerlendirmelerini istemelidir. Bu amaçla şu etkinlikler yapılabilir (Sucuoğlu ve Çifci, 2001): Öğrenciler, beceriyi kullandıkları zaman gelip öğretmene haber verebilir. Öğretmen öğrenciye hem haber verdiği hem de davranışı gerçekleştirdiği için ödül verebilir. Öğretmen sınıfa bir sınıf listesi asabilir ve öğrenciler öğrendikleri beceriyi her kullandıklarında, panoya isimlerinin karşısına bir yıldız koyabilir. Öğrencilere, üzerinde çalışılan beceriye ilişkin bir kart verilebilir. Öğretmen her sabah okula geldiğinde beceri kâğıdını öğrenciye vererek öğrenciden, gün boyunca yeni öğrendiği beceriyi kullanıp kullanmadığını izlemesini ve kendi performansını değerlendirmesini ister. **Öğretmenin öğrencilerin performansını değerlendirmesi** sürecinde ise öğretmen, alt becerilerin ve öğrenci isimlerinin yazılı olduğu bir tabloyu kullanarak, her bir alt becerinin gerçekleşme düzeylerine 3 (bağımsız yapar), 2 (a-Yardımla yapar) ve 1 (yapamaz) puanlarını vererek becerileri değerlendirebilir (Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Becerinin farklı ortamda kullanılması ise, öğretmenin öğrencinin anne babası, rehber öğretmen, okul müdür ve diğer okul personelleri gibi işbirliği yapmasını gerektirir. Yapılan görüşmeler ile öğrenci tarafından öğretilen becerilerin farklı ortamlarda kullanılıp kullanılmadığı belirlenebilir (Choi ve Heckenlaible-Gotto, 1998).

3. SONUÇ

Sistemli bir sosyal beceri öğretimi, eğitimin amaçlarının tam anlamıyla gerçekleştirilmesinde son derecede önemlidir. Buna karşın, hâlihazırda öğretim programında sosyal beceri öğretimine yer verilmemekte, öğretmenler tarafından da sosyal beceriler önemsiz davranışlar olarak görülmektedir. Bu durum sınıflarda sistemli sosyal beceri öğretim programlarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Sosyal beceri öğretiminin başarılı olması için, öğretimler günlük rutinlere eklenmeli, rehber öğretmen, öğretmenler, yöneticiler ve destek personeli işbirliği içinde çalışmalıdırlar (Goodwin, 1999). Ayrıca öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarını artıracak ve problem davranışlarını azaltacağını bilmeleri, sosyal becerilerin öğretimine ilişkin olumsuz tutumlarını azaltmaları gerekmektedir. Kaynaştırma sınıflarında sosyal becerilerin desteklenmesiyle öğrenciler arası sosyal etkileşimin artırılması son derece önemlidir. Bununla birlikte, kaynaştırma sınıflarında sosyal becerilerin geliştirilmesinde kullanılacak en etkili yöntemlerin neler olduğunun belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Deneysel araştırmalarla etkili sosyal beceri öğretim stratejileri belirlenmelidir. Kaynaştırma sınıflarında sosyal becerilerin öğretilmesine ilişkin önerilen yöntemlerin kullanılabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri belirlenmeli, görüşler doğrultusunda uygulamalarda ve yöntemlerde düzenlemelere gidilmelidir.

KAYNAKÇA

- Batu, S. , E. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Bellini, S. (2003). Making (and keeping) friends: A model for social skills interaction. *The Reporter*, 8(3), 1-10. from: www.iidc.indiana.edu/irca/socialLeisure/
- Choi, H. ve Heckenlaible-Gotto, J. M. (1998). Classroom based social skills training: Impact on peer acceptance of first grade students. *Journal of Educational Research*, 91 (4), 209-215.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dorsett P.G. ve Kelly J. A. (1984). Social skills training with the mentally retarded. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 2, London: England.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve Psikodrama*. Kuramsal Temeller, Uygulamalardan Örnekler ve Yeni Yaklaşımlar. Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Elksnin, L. K ve Nin, E. (1998). Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavior Problems. ***Intervention in School and Clinic***, 33(3), 131-141.
- Goodwin, W. M. (1999). Cooperative Learning and Social Skills: What to Teach and How to Teach Them. ***Intervention in School and Clinic***, 35(1), 29-34.
- Gregory, J. W. ve Reisberg, L. (2003). Successful Inclusion: Teaching Social Skills Through Curriculum Integration. ***Intervention in School and Clinic***, 38 (4), 205-211.
- Gresham, F. M. (1997). Social Competence and Students with Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are and Where We Should Go. ***Education and Treatment of Children***, 2(3), 233-250.
- Gresham, F. M. ve Elliott, N. S. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F. , Sugai, G. ve Horner, R. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. ***Exceptional Children***, 67(3), 331-344.
- Grubbs, R. P. ve Niemeyer, A. J. (1999). Promoting Reciprocal Social Interactions in Inclusive Classrooms for Young Children. ***Young Children***, 11(3), 9-18
- Heiman, T. ve Margarit, M. (1998). Loneliness, Depression and Social Skills Among Students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings. ***Journal of Special Education***, 32(3), 154-163.
- Lewis, T. J. , Sugai, G. ve Colvin, G. (1998). Reducing Problem Behavior Through a School-Wide System of Effective Behavioral Support: Investigation of a School-Wide Social Skills Training Program and Contextual Interventions. ***School Psychology Review***, 27(3), 446-460.
- Maag, J.W. (1994). Promoting Social Skills Training in Classrooms: Issues for School Counsellors. ***School Counsellor***, 42(2), 100-114.
- Maag, J. W. ve Webber, J. (1995). Promoting Children's Social Development In General Education Classrooms. ***Preventing School Failure***, 39(3), 13-20.
- Mercer, C. D. ve Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice-Hall.
- Miller, J. M. , Lane, L. K. ve Wehby, J. (2005). Social skills instructions for students with high-incidence Disabilities: A School-Based

- Intervention to Adres Ecquşştşon Deficits. *Prevention School Failure*, 49(2), 27-40.
- Muscott, H. , S. (1995). A Process for Facilitating the Appropriate Inclusion of Students with Emotioanl/Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 18(3), 369-387.
- NASP, **National Association of School Psychologists** (2002). Social Skilss: Promoting Positive Behavior, Academic Success and School Safety. From:www. factsheets/socialskills.html.
- Pavri, S. ve Luftig, R. (2000). The Social Face of Inclusive Education: Are students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-15.
- Rutherford, J. , Robert, B. , Mathur, S. R. ve Quinn, M. M. (1998). Promoting Social Communication Skills Trough Cooperative Learning and Direct Instruction. *Education and Treatment of Children*, 21(3), 354-370.
- Sazak, E. (2003). Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Bolu.
- Sucuoğlu, B. (2003). Sorun davranışlar kontrol listesinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52) 77-91.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar için Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler. Ankara: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Singh, N.N. ve Winton, A.S.W. (1983). Social skills training with institutionalized severely and profoundly mentally retarded persons. *Applied Research in Mental Retardation*, 4, 383-398.
- Williams, G. J. ve Reisberg, L. (2003). Successful Inclusion: Teaching Social Skills Through Curriculum Integration. *Intervention School and Clinic*, 38(4), 205-210.
- Yıldırım, İ. (2002). Bireyi Tanıma Teknikleri. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ed: Gürhan Can. s: 121-168. 2. Baskı. Pegam Yayıncılık, Ankara.