

Engelli Çocuklarda Yalnızlık

Öğretmenler Nasıl Yardım Edebilirler?*

Çeviren: Hatice Bakkaloğlu**

Ankara Üniversitesi

Maria, son derece sınırlı okuma becerileri nedeniyle dördüncü sınıfı tekrarlayan 10 yaşında bir kız öğrencidir. Öğrenme güçlüğü tanısı almıştır. Maria, çevresinde başka insanlar olduğunda bile dünyada kendini yapayalnız hissetmektedir. Okulda diğer çocuklarla ortak hiçbir şeyinin olmadığına ve yardıma ihtiyacı olduğunda ulaşabileceği kimse bulunmadığına inanmaktadır. Diğer öğrencilerle nasıl sohbet başlatacağını bilmemektedir. İçinde derin bir acı hissetmekte ve arkadaşlarının olmasını istemektedir.

Her zaman utangaç ve oldukça içe dönük olan Jake, 14 yaşında işitme engelli bir ergendir. Son zamanlarda içe kapanıklık ve ilgisizlik göstermekte, günlük etkinliklere mekanik bir şekilde katılmaktadır. Sosyal etkileşimden kaçınmaktadır. Arkadaşlık yaptığı tek çocukla da dolaşmayı bırakmıştır. Son günlerde yalnız ve sessiz dünyasından kaçış yolu olarak intihar konusunda bir şiir yazmıştır.

Jeremy, son dönemde zihin engelli tanısı alan 8 yaşında bir ikinci sınıf öğrencisidir. Zihin engelli çocuklara hizmet veren bir özel programa katılabilmek için okul değiştirmek zorunda kalmıştır. Jeremy yeni okuluna uyum sağlamada güçlük çekmektedir. Eski okulundaki arkadaşlarını ve etkinlikleri özlemekten şikâyet etmektedir. Oynayacak hiç kimsesi olmadığını ve hiç kimsenin onu sevmediğini söylemektedir. Ailesi, onun hırçın ve kaygılı bir hale geldiğini ve sıklıkla fiziksel ve sözel patlamalar yaşadığını söylemektedir.

* Pavri, S. (2001). Loneliness in children with disabilities: How teacher can help. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 52-58.

** Öğr. Gör. Dr. Hatice Bakkaloğlu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara. E-posta: hbceber@yahoo.com

Yukarıdaki senaryolarda bahsi geçen öğrenciler, okul çağındaki çocuklarda çoğunlukla farkına varılmayan ancak hoş olmayan bir duygusal durum olan ağır derecede yalnızlık yaşamaktadırlar (Asher ve Gazelle, 1999; Peplau ve Perlman, 1982). Pek çok vakada yalnız çocuklar, utangaç ve sessizdirler; sınıf etkinliklerini bozmazlar ya da dikkat çekmezler. Pek çok öğrenci, yalnızlık hissettiğini kabul etmez ve diğer bireylerle yalnızlık duygusunu paylaşmaya karşı direnç gösterir; bu nedenle de gereksinimleri karşılanmaz.

Çocuklarda Yalnızlık

Çoğu çocuk, sosyal durumlardaki (bir doğum günü partisine davet edilmeme, en iyi arkadaşın şehirden taşınması, ödevini tamamlamadığı için teneffüste dışarıda oyun oynamasına izin verilmemesi gibi) etkileşimlerin doğal bir sonucu olarak kısa süreli, durumsal yalnızlık yaşamaktadır. Sadece kronik/süreğen hale geldiğinde ve ciddi duygusal sonuçları olduğunda, öğretmenler ve diğer uzmanlar yalnızlığa müdahale gerektiren bir problem olarak bakmaktadırlar (Asher ve Gazelle, 1999).

Yalnızlığın Sonuçları

Araştırmacılar, yalnızlığın çocukların anlık ve uzun dönemli uyumlarını etkileyen pek çok yıkıcı sonuçları olduğunu bulmuşlardır. Maria, Jake ve

Jeremy gibi pek çok yalnız çocuk, tatmin edici arkadaşlık ve akran ilişkisi geliştirmede güçlük yaşamaktadır (Asher, Hymel, ve Renshaw, 1984; Renshaw ve Brown, 1993). Yalnız çocuklar, sıklıkla zayıf benlik algısı ve intihar fikrinin eşlik edebildiği yüksek kaygı ve depresyon yaşamaktadırlar (McWhirter, 1990).

Yalnız öğrenciler, ayrıca ileriki yaşlarda yaşama uyum sağlayamama riski de taşımaktadırlar. Örneğin, yalnız insanlar yetişkinlikte suçlu ve yasa dışı davranışlara karışma açısından yüksek risk altındadırlar (Parker ve Asher, 1987). Kronik yalnızlığın zararlı sonuçları ortaya konulduğu için, eğitimciler yalnız öğrencileri belirlemeli ve yalnızlığı önlemek ve azaltmak için müdahaleler geliştirmelidirler.

Bu makale, yalnızlık fenomenini ve yalnızlığın engelli çocuklarda görülme sıklığını tanımlamakta ve okuldaki yalnızlığı belirleme ve baş etme teknikleri önermektedir (Bkz. Yalnızlık engelli çocukları nasıl etkilemektedir?). Yalnız öğrenciler için okul temelli müdahaleler geliştirmek için önerilen stratejiler, var olan alan yazına ve benim engelli öğrencilerle çalışma deneyimlerime dayanmaktadır. Çocukluktaki yalnızlık duygusunu azaltmada önerilen müdahale tekniklerinin etkililiğini saptamak için ek araştırmalara gereksinim vardır.

Yalnızlık engelli çocukları nasıl etkilemektedir?

Araştırmacılar, yalnızlığı hoş olmayan ve bireye sıkıntı veren öznel bir deneyim olarak tanımlamaktadır. Yalnızlık, genellikle sosyal ilişkilerden doyumsuzluktan kaynaklanmakta ve kısa ve geçici olmaktan sürekli ve yaşamı engelleyen bir deneyime dönüşmeye kadar değişiklik gösterebilmektedir (McWhirter, 1990; Peplau ve Perlman, 1982).

Engelli çocuklar özellikle de zihin engelli ve öğrenme yetersizlikleri olan çocuklar, engelli olmayan akranlarına göre yalnızlık duygusuna daha eğilimlidirler (Luftig, 1988; Margalit ve Levin-Alyagon, 1994; Pavri ve Luftig, 2000; Williams ve Asher, 1992). Araştırma bulguları, engelli olmayan öğrencilerin %10-16'sının yalnızlık hissettiklerini göstermektedir (Asher ve diğ., 1984). Yalnızlık yaşayan zihin engelli öğrencilerin oranı ise %25'e kadar yükselmektedir (Luftig, 1988). Bu araştırmaların çoğunun zihin engelli ve öğrenme yetersizlikleri olan öğrencilere odaklanmış olmasına karşın, diğer engelli öğrencilerin de benzer düzeyde yalnızlık yaşamaları beklenebilir.

Engelli öğrenciler, iki temel nedenle daha yüksek oranda yalnızlık yaşamaktadır:

- Engelli pek çok öğrenci, *sosyal ipuçlarının farkına varmada ve işlemede ve de sosyal ilişkiler geliştirmede güçlük yaşamakta*, sonuçta da akran gruplarınınca daha az kabul edilmektedir (Haager ve Vaughn, 1995). Çoğu öğrenci, sosyal durumlarda uygun şekilde kendini ifade etmede güçlüğü sahiptir ve akranları tarafından reddedilmeyle sonuçlanan davranışlar sergileyebilmektedir.

• Eğitimciler, geleneksel olarak okulda engelli öğrencilere eğitsel ve öğretim dışı etkinliklere tam katılımları için eşit fırsat vermemektedirler. Böylesi bir *ayrıştırılmış eğitim sistemi*, engelli öğrencilerin okul ve sınıfa ait olma ve kabul edilme duygularını yaşamalarını etkileyebilmektedir. Örnek olarak, girişteki senaryoda yer alan Jeremy, yeni yerleştirmesindeki zihin engelli çocuklar için daha kısıtlayıcı bir eğitim ortamına tepki gösteriyor olabilir. Yeni bir okula, öğretmene ve akran grubuna uyum sağlamak zorundadır ve heterojen bir akran grubuyla destekleyici arkadaşlıklar geliştirebileceği okul sonrası etkinlikler için daha az fırsata sahiptir.

Çocuklarda Yalnızlığın Değerlendirilmesi

Yalnızlık, sosyal izolasyon ya da reddedilme ile eş anlamlı olmayan öznel bir deneyim olduğu için, doğru şekilde tanılanması güçtür. Bazı çocuklar, yalnız olmaktan hoşlanırlar ve tek başına kaldıklarında yalnızlık hissetmezler. Bazı çocuklar ise, insanlarla dolu bir odadayken bile yoğun şekilde yalnızlık hissederler. Yalnız çocuklar, arzuladıkları ideal bir sosyal ilişkiler fikrine sahiptir ve var olan ilişkilerinin arzuladıkları ilişkilerden daha yetersiz olduğuna inanmaktadırlar (Sermat, 1978).

Aile üyeleri, öğretmenler, çocuğun bakımını üstlenenler ve okul personeli, çocuğun yalnız olduğunu ilk fark edenler olacaktır. Bazı çocuklar, yalnızlıkları konusunda öğretmenlerle konuşmaya ve sosyal katılım için yardım aramaya isteklidirler. Özellikle kronik yalnızlığı olan bazı çocuklar ise girişimde bulunmazlar, dolayısıyla yalnızlıklarının belirlenmesini güçleştirirler.

Yalnızlığın Belirtilerini Saptama

Araştırmacılar, belirli davranış örüntüleri gösteren öğrencilerin daha yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını bulmuşlardır. Örneğin, pasif- içe dönük davranış tarzına ya da saldırgan davranış tarzına sahip olan öğrenciler akran grupları tarafından daha fazla reddedilmekte ve bunun sonucunda da daha yüksek düzeyde yalnızlık yaşamaktadırlar (Cassidy ve Asher, 1992; Margalit ve Levin-Alyogan, 1994; Renshaw ve Brown, 1993). Pasif ve içe dönük öğrenciler, nadiren sosyal etkileşim başlatmakta, arkadaşlık girişimlerini çok az cesaretlendirmekte ve nadiren de başkalarının kendilerini yargıladıklarını sanmaktadırlar. Girişteki senaryoda yer alan Jake, pasif ve içe dönük olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan sosyal amaçları gerçekleşmediğinde sözel ya da fiziksel olarak taşkın davranan Jeremy gibi öğrenciler de, akranları tarafından reddedilme eğilimindedir. Eğitimciler, utangaç ve içe dönüklük eğilimi olan ya da saldırgan davranışlara yatkın olan öğrencilerde yalnızlık belirtilerini aramalıdır.

Değerlendirme Teknikleri

Şekil 1. Yalnızlığı Belirlemede Yaygın Olarak Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

1. Hedef öğrencinin, okulda teneffüs, oyun alanı, akademik dersler gibi farklı zamanlarda doğrudan gözlenmesi.
2. Öğrencinin sosyal davranışları hakkında bilgi edinmek amacıyla informal görüşmeler, akran derecelendirmeleri, akran tercihi ve sosyometrik derecelendirmeler kullanarak akranlarıyla görüşmeler yapılması.
3. Öğrencinin sosyal davranışları ve farklı durumlar ve ortamlardaki (örneğin ev, okul, ders dışı ortamlar) uyumu konusunda bilgi edinmek amacıyla anne-babalarla ve diğer yetişkinlerle görüşmeler yapılması.
4. Yalnızlık ve sosyal doyumları konusundaki kendi algılarını öğrenmek amacıyla, informal görüşmeler ya da aşağıdaki gibi öz-değerlendirme envanterlerini kullanarak hedef öğrenciyle görüşmeler yapılması.
 - a. *Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği* (Asher ve diğ., 1984).
 - b. *UCLA Yalnızlık Ölçeği* (Russell, 1996).

Şekil 1, eğitimcilerin engelli olan ya da olmayan öğrencilerde yalnızlığı değerlendirmek için sıklıkla kullandıkları dört tekniği göstermektedir. Şekil 1’de tartışıldığı gibi, doğal olarak ortaya çıkan sosyal durumlarda akranlarıyla etkileşim kuran öğrencilerin informal olarak gözlenmesi, öğretmenlerin ve uzman yardımcılarının yalnız gibi görünen öğrencileri belirlemelerinde etkili bir yoldur. Bullock (1993), okuldaki uzmanların öğrencileri gözlemlerken yalnız olup olmadıklarını saptamak amacıyla kullanmaları için tavsiyeler geliştirmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin öğrencilerin kaygılı ya da ürkek görünüş görünmediklerine, etraflarındakilere karşı ilgisiz olup olmadıklarına, oyun arkadaşları tarafından reddedilip reddedilmediklerine, diğer öğrencilerden kaçınmaya çalışıp çalışmadıklarına ve etkileşim başlatmak, sürdürmek için gerekli olan sosyal becerilerde yetersiz olup olmadıklarına ya da sosyal becerileri kullanmak için istekli olup olmadıklarına bakmalarını önermiştir. Gözlemci, yalnızlığın bu belirtilerinin son zamanlarda başlayıp başlamadığı ya da zaman içinde yinelenip yinelenmediği konusunda da bir saptama yapabilir. Gözlemler, okuldaki sosyal ya da yapılandırılmamış zamanların yanı sıra akademik dersler süresince de sürdürülmelidir. İlginçtir ki, hem engelli, hem de engelli olmayan öğrenciler özellikle matematik problemlerini gözden geçirme ya da bağımsız yazma ödevini yapma gibi yapılandırılmış sınıf etkinlikleri süresince yalnızlık hissettiklerini bildirmişlerdir.

Şekil 1’de belirtilen ikinci değerlendirme stratejisi, bir grup içinde hedef öğrencinin sosyal duruşunu saptamak için akranlarla görüşme yapmaktır. Aynı yaştaki akranlar, hedef öğrenciyle pek çok farklı deneyimi paylaşmakta ve okulda uzun bir süre geçirmektedirler. Akranlarla yapılan informal görüşmeler, okulda çalışan uzmanlara öğrencilerin sosyal ilişkileri ve sosyal yaşamlarında ortaya çıkan olaylar hakkında fikir vermektedir. Eğitimciler, ayrıca sınıf içinde daha yapılandırılmış akran derecelendirmesini ve akran tercihini de kullanabilirler. Öğretmenler, akran derecelendirmesini sınıftaki bütün öğrencilere bir

sınıf listesi vererek ve öğrencilerin her bir arkadaşından ne kadar hoşlandığını beşli bir ölçek kullanarak derecelendirmelerini isteyerek uygulayabilirler. Akran tercihi ise, öğrencilerin önceden belirlenmiş özellikleri karşılayan (sınıfta birlikte oturmak istediği üç öğrencinin adını vermek gibi) sınıf arkadaşlarının adını vermelerini gerektirmektedir.

Sosyometrik teknikler, sınıf arkadaşlarının hedef öğrenciden ne kadar hoşlandığını ölçmek için kullanılmaktadır. Bu teknikler, öğretmenlerin öğrenciyi sosyometrik statüyü temel alan beş gruptan birinde (popüler, ortalama, ihmal edilen, reddedilen ve itilafli) sınıflandırmasına izin vermektedir. Öğrencilerin akranları tarafından kabul edilme dereceleri, yalnızlığa yönelimlerini etkilemektedir (Renshaw ve Brown, 1993). Tipik olarak popüler öğrenciler, reddedilen öğrencilere göre daha az yalnızlık hissetmektedirler ve yaygın inanışın aksine, düşük sosyometrik statüdeki bütün öğrenciler, yüksek düzeyde yalnızlık yaşamamaktadırlar.

Şekil 1’de tartışılan üçüncü değerlendirme tekniği, öğrenciyle yakın bir şekilde çalışan öğretmenler ve uzman yardımcılarının da dâhil olduğu diğer yetişkinler ve aile üyeleri ile görüşme yapmaktır. Aile, öğrencinin yaşamındaki geçici ve uzun süreli değişikliklerin ve bu değişikliklerin öğrencinin sosyal ve duygusal uyumuna etkilerinin farkındadır. Bu nedenle aile üyeleriyle işbirliği yapmak, uygun bir tanı koymak için son derece önemlidir. Eğitimciler, farklı ortamlarda öğrenciyle etkileşim kuran diğer bireylerden de (çocuk bakıcısı, uzak aile fertleri, komşular, kardeşler ve okul sonrası etkinlik koordinatörleri gibi) geri bildirim almalıdır ve bu geri bildirimleri öğrencinin yalnız olup olmadığını saptarken göz önüne bulundurulmalıdır.

Şekil 1’de tanımlanan son değerlendirme tekniği, hedef öğrenciyle görüşme yapmaktır. Bu teknik, bir öğrencinin yalnızlık hissedip hissetmediğini saptamada en etkili yol olabilir. Ancak, öz-değerlendirme sonuçlarının bir öğrencinin sosyal etkileşimlerindeki geçici değişikliklere bağlı olabileceği göz önünde

bulundurulmalıdır. Örneğin, bir saat önce en iyi arkadaşıyla kavga eden Jessie, kendisini “son derece üzgün ve yalnız” hissettiğini söyleyebilir, ancak arkadaşı ile arasını düzelttiği sonraki birkaç saat içinde “mutlu olduğunu ve sevdiğini” hissedebilir. Ayrıca, öğrenciler, özellikle kendilerine karşı dürüst olabileceklerini hissetmedikleri yetişkinlere duygularını tamamıyla açma konusunda tereddüt yaşayabilmektedirler.

Öğrencilerde yalnızlığın tanılanmasında öğretmenlere yardımcı olmak için öz-değerlendirme envanterleri kullanılabilir. Bu envanterler, öğrencilerin yalnızlıkları konusunda güvenilir ve geçerli bilgiler sağlarlar ve yukarıda bahsedilen durumsal dalgalanmalardan fazla etkilenmezler. Bu envanterlerden ikisi aşağıda tanımlanmıştır:

1. Eğitimciler, engelli olmayan öğrenciler ile zihin engelli ve öğrenme yetersizlikleri olan öğrencilerin okuldaki yalnızlığını değerlendirmek için (Pavri ve Luftig, 2000; Pavri ve Monda-Amaya, 2001; Williams ve Asher, 1992) sıklıkla *Çocuklar İçin Yalnızlık ve Sosyal Doyumsuzluk Ölçeği*'ni (Asher, Hymel, ve Renshaw, 1984) kullanmaktadırlar. Bu ankette Likert tipi 5'li derecelendirme kullanılan 24 madde yer almaktadır. 24 maddeden 16'sı yalnızlık (“Okulda yeni arkadaş bulmak benim için kolaydır.” gibi), 8'i ise öğrencilerin sorulara yanıt verirken kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılan “nötr” ya da dolgu maddesinden (“Okumayı severim.” gibi) oluşmaktadır. Öğrenciler maddelere “Bu benim için her zaman doğrudur.”dan, “Bu benim için her zaman yanlıştır.”a kadar uzanan beş seçenektan birini işaretleyerek yanıt vermektedirler. 16'dan (düşük yalnızlık) 80'e (yüksek yalnızlık) kadar değişen toplam yalnızlık puanı, öğrencilerin ölçüme verdikleri yanıtlardan elde edilmektedir.

Pavri ve Monda-Amaya (2000; 2001), *Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği*'ni öğrenme yetersizlikleri olan öğrencilerle kullanmak için uyarlamışlardır. Öğrencilerin okuma güçlüklerini azaltmak için araştırmacılar, ölçekteki maddeleri bireysel olarak uygulamışlar, test maddelerini ve tepki seçeneklerini yüksek sesle okumuşlar ve öğrencilerin beş tepki seçeneğini daha açık bir şekilde ayırt edebilmeleri için tepki formatını

genişletmişlerdir. Ölçek, ilkökul çağındaki öğrenme yetersizlikleri olan öğrenci grubu için yüksek iç güvenirlikle sonuçlanmıştır. Zihin engelli öğrencilerle kullanmak için, ölçeğin daha fazla uyarlanması (standart 5'li derecelendirmeli ölçek yerine mutlu, normal ve üzgün yüz resimlerinin bulunduğu 3'lü derecelendirmeli ölçek gibi) gerekebilmektedir. Bu tür test uyarlamaları zengin niteliksel veri sağlamasına karşın, ölçeğin geçerliği ve güvenirliğini etkileyebilmektedir.

2. Eğitimciler ergenlerin, yetişkinlerin ve yaşlıların yalnızlığını değerlendirmek için UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin 3. Versiyonunu ve daha önceki versiyonlarını (Russell, 1996) kullanmaktadırlar. 20 maddelik bu ölçüm, duyguların (“Kendinizi hangi sıklıkta yalnız hissedersiniz?” ya da “Kendinizi hangi sıklıkta insanlara yakın hissedersiniz?” gibi sorulara “asla”, “nadiren”, “bazen” ve “her zaman” gibi seçeneklerin işaretlenerek tepki verilmesini gerektirmektedir. Russell (1996), bu ölçeğin yüksek geçerlik ve güvenirlik ile diğer yalnızlık ölçümleriyle anlamlı korelasyonu içeren güçlü psikometrik özelliklere sahip olduğunu bildirmiştir. Engelli bireylerle kullanılması için UCLA Yalnızlık Ölçeği'nde uyarlamalar yapıp yapılmadığı konusunda bilgi bulunmamaktadır. Zihin engelli öğrencilerin bu ölçekteki birçok maddeyi anlamada güçlükleri olabilecektir. Engelli öğrencilerle kullanmak için, ölçümün yönergelerinin uyarlanması gerekmekte (maddelerin yüksek sesle okunması, tepki formatının uyarlanması gibi), bu da bazen ölçeğin psikometrik özelliklerini etkileyebilmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin yalnızlığını değerlendirmek amacıyla başka ölçümler de kullanmaktadırlar. Asher, Hopmayer, Gabriel ve Guerra (2001) tarafından geliştirilen *Ortamlarda Yalnızlık Anketi*, sınıf, yemekhane, oyun alanı ve beden eğitimi salonu gibi farklı okul ortamlarında öğrencilerin kendilerini nasıl hissettiklerinin bir indeksini göstermektedir. Marcoen ve Brumagne (1985) ise, ebeveyn ve akranların bulunduğu ortamlarda yalnızlığı değerlendirmek için bir ölçüm geliştirmişlerdir.

Yalnızlığı Azaltmak İçin Müdahaleler

Engelli öğrencilerin sosyal işlevselliği üzerinde yalnızlığın engelleyici etkilerini azaltmak için yöntemler geliştirmek zorundayız. Ne yazık ki, çok az araştırmacı eğitimcilerin ve diğer uzmanların engelli olan ya da olmayan öğrencilerin yalnızlığını azaltmaya nasıl yardım edebileceklerini incelemiştir (Bullock, 1993; Margalit ve Levin-Alyagon, 1994; Page, Scanlan, ve Deringer, 1994; Pavri ve Monda-Amaya, 2001; Williams ve Asher, 1992).

Aşağıdaki öneriler, öğrencilerin yalnızlığını azaltmak ve sosyal destek sağlamak için öğrencileri ve öğretmenleri merkez alan müdahaleler konusundaki alan yazının gözden geçirilmesine ve engelli öğrencilerle yaptığım çalışmalarda kişisel deneyimlerime dayanmaktadır. Şekil 2’de bu stratejiler özetlenmiştir.

Şekil 2. Yalnız Öğrencilerle Çalışmak İçin Anahtar Müdahale Yaklaşımları

1. Sosyal Beceri Öğretimi
 - Etkileşim başlatma, sürdürme ve sonlandırma.
 - Girişkenlik eğitimi.
 - Çatışma çözme becerileri.
 - Sosyal problem çözme becerileri.
 - Saldırgan davranışlarla baş etme.
2. Sosyal Etkileşim İçin Fırsatlar Yaratma
 - Okul sonrası ve ders dışı etkinliklere katılım.
 - Teneffüs ve oyun zamanlarını yapılandırma.
 - Akademik derslerde sosyal etkileşim (işbirliğine dayalı öğretim, akran öğretimi gibi).
3. Kabullenici Bir Sınıf Atmosferi Yaratma
 - Öğrencilerle iyi ilişkiler/yakınlık kurma.
 - Anlaşılır sınıf kuralları ve beklentiler oluşturma.
 - Sınıf üyeliği ve ait olma duygusu geliştirme.
 - Engellilik konusundaki farkındalığı ve kabulü artırma.
4. Yalnızlıkla Baş Etme Stratejileri Öğretimi
 - Geniş bir yelpazede yer alan baş etme becerilerinin farkındalığı.
 - Alternatif stratejileri benimseme konusunda öneriler.
 - Danışmanlık aracılığıyla kendini algılama ve nitelendirmeleri değiştirme.
5. Öğrencinin Öz-saygısını Arttırma
 - Olumlu pekiştirme kullanma.
 - Sosyal etkileşim ve risk almayı cesaretlendirme.
 - Sınıf görevleri ve sorumluluklar verme.

1. Sosyal etkileşim becerilerini öğretin. Sosyal becerileri iyi olan öğrenciler, akranları tarafından daha fazla kabul görmekte ve arkadaşlıklar kurmayı ve sürdürmeyi daha kolay bulmaktadırlar. Tek bir arkadaşına sahip olmak bile öğrencilerin yalnızlık duygularını azaltmaya yardımcı olmaktadır (Renshaw ve Brown, 1993). Pek çok eğitimci, sosyal beceri öğretimini

akranlarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurmaları için gereksinim duydukları becerileri öğrencilere kazandırmak amacıyla kullanmaktadır. Okullar, öğrencilerin utangaçlık ve sosyal çekingenliğin üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için, okul danışmanları ya da psikologlar tarafından gruplarla yürütülen sosyal beceri öğretimini kullanmaktadır (McWhirter, 1990; Page ve diğ., 1994). Sınıf öğretmeni de öğrencilere bu becerileri

öğretebilmektedir. Sosyal beceri öğretimi, farklı şekillerde uygulanabilmektedir:

- Bireysel öğrenci gereksinimlerine odaklanarak her hafta ele alınacak bir becerinin seçilmesi.
- Sınıfta doğal olarak ortaya çıkan öğrenme fırsatlarının kullanılması.
- Okul çapında uygulanan programların (“Character Counts” ya da “Peaceable Schools” gibi) ya da yapılandırılmış bir sosyal beceri müfredatının (Skillstreaming gibi) kullanılması.

Sosyal becerileri öğretirken, öğrencilerin uygun davranışları niçin sergilemedikleri saptanmalıdır. Öğrencinin davranış repertuarında henüz bulunmayan bir sosyal becerinin öğrenciye öğretilmesi için kullanılan öğretim stratejileri, öğrencinin beceriyi kazanmış olmasına karşın uygun durumlarda bu beceriyi sergilemede başarısız olduğunda kullanılan öğretim stratejilerinden farklılaşmaktadır.

Örneğin senaryolara geri dönersek, motivasyon ve pekiştirme stratejileri sosyal etkileşimlerle ilgilenmiyormuş gibi görünen Jake ile çalışırken daha etkili olabilirken, koçluk ve model olma teknikleri Maria’ya akranlarıyla bir sohbet başlatma girişiminde bulunma becerisinin öğretiminde etkili olabilecektir.



2. Sosyal etkileşim için fırsatlar yaratın.

Sosyalleşme fırsatları yaratmak için aile üyeleri ve diğer okul personeliyle çalışırken, engelli öğrenciler için sosyal ağlar ve destekler yaratın. Örneğin, öğretmenler ve okul danışmanları yeni insanlarla

tanışmak ve arkadaşlık kurmak için öğrencilere fırsatlar sağlayabilirler. Öğrencilerinizi erkekler ve kızlar kulübü, doğa kampları, okul sonrası etkinlikler, özel olimpiyatlar ve diğer hobi kulüpleri gibi etkinliklere katılmaları için cesaretlendirebilirsiniz. Bu tür etkinlikler, Maria, Jake ve Jeremy gibi öğrencilerin başkalarıyla tanışmalarına ve ortak bir ilgiyi paylaşmalarına yönelik fırsatlar sağlayabilmektedir.

Pavri ve Monda-Amaya (2001), 60 genel ve özel eğitim öğretmeni ile görüşmelerinde okulda öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmaları için bu eğitimcilerin farklı teknikleri kullandıklarını gözlemişlerdir. Öğretmenler, okulda akademik derslerde diğerleriyle birlikte çalışmayı kolaylaştırmak için işbirlikçi öğrenme grupları, akran öğretici ve karışık (heterojen) oturma düzenlemeleri kullanmışlar ve dolayısıyla yalnızlığı azaltmışlardır. Okulda öğretim dışı ve serbest zaman etkinliklerinde ise öğretmenler, grup oyunlarını ve etkinlikleri kolaylaştırmışlar, öğrenciler için görevler ve roller belirlemişler, yalnızlığa yatkın öğrencilerle birlikte dışarıda oyun alanlarında vakit geçirerek onlara önemli becerileri öğretmişler ve diğer öğrencilerin onlarla oyun oynamasını cesaretlendirmişlerdir.

Ebeveynlerle ilişki kurmak, gerçekten öğrenciyi anlamak ve ona yardım etmek isteyen öğretmenler için son derece yararlıdır. Jeremy’nin durumunda öğretmenler, eski okulundan arkadaşlarıyla birlikte etkinliklere katılımını sürdürmeyi planlayarak, yeni okuluna uyum sağlamasını kolaylaştırmaya yönelik yollar bulmak amacıyla aileyle birlikte çalışabilirler.

3. Kabullenici bir sınıf atmosferi yaratın.

Kabullenici bir sınıf ortamı, öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine güvendikleri ve saygı duydukları ait olma ve üyelik duygusunu beslemektedir. Öğrencilerle iyi ilişkiler/yakınlık kurmak akademik, sosyal ve duygusal gereksinimlerin karşılanmasında başarıyı getirmektedir. Margalit (1994), öğretmenlerin kontrol edebileceği üç önemli sınıf atmosferi değişkenini şöyle özetlemiştir:

- Çatışmaları azaltan destekleyici bir çevre oluşturmak için sınıf üyeleri arasındaki ilişkilerin gelişmesine yardım etmek.

- Her bir öğrencinin bireysel gelişimini vurgulamak ve sınıftaki rekabeti azaltmak.
- Sınıf kuralları ve çalışma alışkanlıklarına ilişkin olarak öğrenciler arasında düzen, tutarlılık ve açık beklentiler oluşturmak.

Genel ve özel eğitimcilerle görüşmelerinde Pavri ve Monda-Amaya (2001), öğretmenlerin kabullenici bir sınıf atmosferi yaratmak için farklı stratejileri benimsediklerini bulmuşlardır. Bazı öğretmenler, öğle yemeklerini küçük öğrenci gruplarıyla birlikte yediklerini ya da teneffüslerde onlarla oyun oynadıklarını bildirmişlerdir; böylece her bir öğrenci ile ilişki kurmuşlar ve birbirlerini tanımışlardır. Diğer öğretmenler gruptaki sorunların çözümünü kolaylaştırmak ve çatışmaları en aza indirmek için, öğrencilere ilişkin konularda açık sınıf tartışmalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise engellilik konusunda farkındalığı arttırmak için, engelli bireylerin rol aldığı videoları ve kitapları kullanmışlardır. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki benzerlikler ve bireysel farklılıklar konusunda sınıfta konuşma yapmaları için misafir konuşmacılar davet etmişlerdir.

4. Yalnızlıkla baş etmek için uyum stratejilerini öğretin. Öğrenciler, kendilerini yalnız hissettiklerinde farklı yollarla tepki verme eğilimindedirler. Bazı öğrenciler yalnızlığı hafifletmek için aktif adımlar atarken, bazıları daha pasif bir yaklaşım benimsemektedir. Araştırmacılar, öğrenme yetersizlikleri olan bazı öğrencilerin yalnızlıkla baş etmek için, yalnız yetişkinlerin kullandıklarına benzer stratejiler kullandıklarını bulmuşlardır (Margalit ve Levin-Alyagon, 1994; Pavri ve Monda-Amaya, 2001). Bu baş etme stratejileri aşağıdakileri kapsamaktadır:

- Yalnızken yaratıcı bir etkinlikle meşgul olma ya da aktif tek başlılık.
- Düşüncelerini sıkıntılı durumdan uzaklaştıran bazı işlerle meşgul olarak kendini oyalamak (alışveriş yapmak gibi).
- Yalnızlığın üstesinden gelmek için diğer bireylerle sosyal ilişkiler başlatmak.

- Yalnızlığın sürmesine yarayan hüzünlü bir pasiflik ya da hiçbir şey yapmamak (Rubenstein ve Shaver, 1979).

Jake'in senaryosundaki gibi, pasif baş etme stratejilerini benimseyen öğrenciler, yalnızlık deneyimlerini sürdürme ve bunun kronik hale gelmesine izin verme eğilimindedirler. Maria ve Jeremy gibi diğer öğrenciler de yalnızlıklarıyla baş etmede etkili bir yol kullanmamaktadırlar. Danışman ya da öğretmenler, öğrencilerin uyum sağlamayan stratejilerin farkına varmalarına, etkisiz ve pasif baş etme tekniklerinin yerine daha etkili ve uyumlu stratejileri kullanmayı öğrenmelerine yardım edebilirler. Bu değişim, özel durumlara tepki vermek için alternatif yollar önermek gibi ("Maria, niçin Dulce'den bilgisayar etkinliğinde sana katılmasını istemiyorsun? gibi) dolaylı müdahaleler ya da öğrenciyle nitelendirmelerini ve algılarını değiştirme konusunda çalışacak akıl sağlığı uzmanlarını içerebilen daha doğrudan müdahaleler aracılığıyla sağlanabilir.

5. Öz-saygıyı artırın. Sağlıklı benlik algısı olan öğrenciler, önemli yaşam amaçlarını kontrol etmede inisiyatif alabilecekleri inancıyla güçlendirilmektedir. Bazı öğrenciler olumlu, yapıcı düşünceye ve problem çözüme becerisine sahiptir ve "Ben yapabilirim" yaklaşımını benimsemektedir. Öğretmenler, uygun sınıf görevleri ve sorumluluklar vererek, bir işi başardıklarında olumlu pekiştiricilerle ödüllendirerek ve yeni durumlarda başarılı olmaları için cesaretlendirerek her alanda öğrencilerin öz-saygılarını arttırabilir.

Öğretmenler, bazı öğrencilerin kendileri hakkında olumlu tutum geliştirmesine yardım etmek için psikologlara ya da akıl sağlığı terapistlerine danışmaya gereksinim duyabilmektedir. Maria, Jake ve Jeremy, okuldaki sosyal işlevlerinin kontrolünde ve kendileri hakkında iyi şeyler düşünmelerine yol açan müdahalelerden yarar sağlayabileceklerdir. Bu aynı zamanda öğrencileri akranlarıyla etkileşim başlatmada risk alma konusunda da cesaretlendirebilecektir.

Son Söz

Öğretmenler, engelli öğrencilerin kabulünü ve ait olma duygusunu arttırmak için farklı stratejileri

kullanabilmekte, böylece yalnızlık ve sosyal izolasyon duygularını azaltabilmekteler. Sosyal beceri öğretimi, akranlarla uygun şekilde etkileşim kurmak için gereksinim duyulan becerileri edinmemiş öğrencilere yardımcı olabilir. İşbirlikçi öğrenme ve akran öğretimi yaşları büyük öğrencilerde sosyal etkileşimleri kolaylaştırmada daha etkili yollarken, sanat, drama ve serbest oyun gibi etkinlikler küçük öğrencilerin duygularını ifade etmelerini ve akran ilişkilerinin artmasını kolaylaştırmaktadır. Olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak, tüm öğrencilere saygı gösterilmesine ve farklılıkların kabulüne yardım etmektedir. Öğretmenler, sosyal öğrenme ve sosyal gelişimi en

üst düzeye çıkarmak amacıyla, grup etkinliklerini izlemeli ve rehberlik etmelidirler.

Bazı öğrenciler, hem okul hem de ev ortamında grubun bir parçası gibi hissetmek için destek ağı oluşturulmasına gereksinim duyabilmektedirler. Öğretmenler ve okul danışmanları, öğrencinin katılabileceği okul dışı etkinlikleri belirlemede anne-babalarla işbirliği yapabilirler. Okuldaki uzmanlar, doyurucu ve anlamlı ilişkiler geliştirmek ve yaşamlarındaki bireylerle bir bağ kurmak için yalnız öğrencilerin gereksinim duyduğu müdahaleleri geliştirmede önemli bir rol oynamaktadırlar.

KAYNAKLAR

- Asher, S. R., & Gazzelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language disorder in childhood. *Topics in Language Disorders, 19*, 16-33.
- Asher, S. R., Hopmeyer, A., Gabriel, S., & Guerra, V. (2001). *Children's loneliness in different school contexts*. Unpublished manuscript submitted for publication.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55*, 1456-1464.
- Bullock, J. R. (1993). Lonely children. *Young Children, 48*, 53-57.
- Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*, 350-365.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 205-215.
- Luftig, R. L. (1988). Assessment of the perceived school loneliness and isolation of mentally retarded and nonretarded students. *American Journal on Mental Retardation, 92*, 472-475.
- Marcoen, A., & Brumagne, M. (1985). Loneliness among children and young adolescents. *Developmental Psychology, 21*, 1025-1031.
- Margalit, M. (1994). *Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Margalit, M., & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly, 17*, 297-310.
- McWhirter, B. T. (1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling and Development, 68*, 417-422.
- Page, R. M., Scanlan, A., & Deringer, N. (1994). Childhood loneliness and isolation: Implications and strategies for childhood educators. *Child Study Journal, 24*, 107-118.
- Parker, J., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Pavri, S., & Luftig, R. L. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure, 45*, 8-14.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive school: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children, 67*, 391-411.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (Eds.). (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley.
- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development, 64*, 1271-1284.
- Rubenstein, C. M., & Shaver, P. (1979). Loneliness in two northeastern cities. In J. Hartog & R. Audy (Eds.), *The anatomy of loneliness*. New York: International Universities Press.
- Russell, D. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment, 66*(1), 20-40.
- Sermat, V. (1978). Sources of loneliness. *Essence, 2*, 271-276.
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness in children with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 96*, 373-385.