KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN OKUL ÖNCESİ SINIFLARDA İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN VE NORMAL İŞİTEN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Zülfiye GÖL

Eskişehir 2017

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN OKUL ÖNCESİ SINIFLARDA İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN VE NORMAL İŞİTEN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Zülfiye GÖL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2017

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonunca kabul edilen 1607E574 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zülfiye GÖL'ün "Kaynaştırma Uygulamaları Yürüten Okulöncesi Sınıflarda İşitme Yetersizliği Olan ve Normal İşiten Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 26.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR	.....
Üye	: Doç.Dr. Hatice BAKKALOĞLU	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Murat DOĞAN	.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN OKUL ÖNCESİ SINIFLARDA İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN VE NORMAL İŞİTEN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Zülfiye GÖL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2017

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Araştırmanın amacı okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin hem öğretmenleri hem de ebeveynleri tarafından değerlendirilen sosyal beceri düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları, Ankara, Adana, Samsun, İzmir, Uşak, Trabzon, İzmit ve Eskişehir illerindeki kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan 55 işitme yetersizliği olan ve 99 normal işiten öğrencinin öğretmenleri ve ebeveynleri olmak üzere 308 kişidir. Araştırmada işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen ve Anne- Baba Formları kullanılmıştır. Amaç doğrultusunda araştırma nicel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüş, araştırma soruları doğrultusunda nedensel karşılaştırmalı ve bağıntısal araştırma modeli benimsenmiştir. Verilerin analizinde istatistiksel yazılım programı olan IBM SPSS 22.0 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin sosyal beceri puanları üzerinde işitme durumunun etkili olduğu, öğretmen ve ebeveynlerin puanlamalarının da bu duruma göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri puanları cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi ve öğretmenin branşına göre farklılaşmaktadır. Ayrıca işitme yetersizliği olan öğrencilerin takvim yaşı, tanı yaşı ve ilk cihaz takma yaşı sosyal beceri puanları arasında ilişki olduğu, takvim yaşı ve cihaz kullanmaya başlama yaşı değişkenlerinin bu puanları açıklamaya farklı derecelerde anlamlı katkısı olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin gelişimlerini destekleyecek

uyarlamaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Son olarak ileri araştırmalara yönelik olarak işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin nasıl desteklenebileceğine ilişkin ev ve kurum merkezli uygulamalara dayalı araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, Kaynaştırma, İşitme yetersizliği olan öğrenciler, İşitme engeli, İşitme kaybı, Sosyal beceri.

ABSTRACT

EXAMINATION OF SOCIAL SKILL LEVELS OF HEARING IMPAIRED AND NORMAL CHILDREN IN INCLUSIVE PRESCHOOL CLASSES

Zülfiye GÖL

Special Education Department

Anadolu University, Graduate School of Sciences, May 2017

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

This study aims to examine social skill levels of normal and hearing impaired children evaluated by both their teachers and parents. The study had 308 participants who were parents and teachers of 55 hearing impaired and 99 normal children receiving education through inclusive implementations from Ankara, Adana, Samsun, İzmir, Uşak, Trabzon, İzmit and Eskişehir. In order to identify social skill levels of both normal and hearing impaired children, teacher and parent forms of Preschool Social Skills Evaluation Scale (PSSES) were used in the study. Regarding the aim, the study was designed as a quantitative research, and in accordance with the research questions, causal comparison and relational research models were preferred. Data of the study were analyzed through IBM SPSS 22.0 statistical package program. Findings of the study revealed that hearing condition of the children was effective in social skill scores of normal and hearing impaired children, and the scores of both teachers and parents differed considering this situation. Social skill scores of hearing impaired children varied considering gender, educational background of parents and the field of the teacher. Moreover, there was a significant relationship between social skill scores of calendar age and diagnosis age, and the starting age of using hearing aid by hearing impaired children, and calendar age and the starting age of using hearing aid variables had significant contributions at various degrees to interpret the scores. Regarding the findings of the study, it was found out that hearing impaired children who received education through inclusive implementations needed adaptations to support their social skills development. Finally, a further research focusing on home and institution-based

implementations to find out how social skills of the hearing impaired children can be supported was suggested in the study.

Key words: Preschool period, Inclusion, Hearing impaired students, Hearing impairment Hearing loss, Social skills

TEŞEKKUR

Akademik eğitimimin başından itibaren güler yüzü ve hoş görüsüyle beni motive eden ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, araştırma sürecinin tamamında benimle birlikte emek sarf eden değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR' e gösterdiği sabır ve özveri için teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, değerli öneri ve görüşleri ile araştırmama katkı sağlayan hocam Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Jüri üyesi olmayı nezaketle kabul eden ve katkı sağlayan hocam Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU' na teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleştirilmesini sağlayan okul yöneticilerine, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerine ve ailelerine teşekkür ederim.

Araştırmamın tamamlanmasında olduğu kadar bu sürecin her aşamasında destek olan ve katkı sağlayan arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde ilgi ve destekleriyle bana güç veren sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zülfiye GÖL

Eskişehir 2017

19/06/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Zülfiye GÖL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY..... ii

ÖZET.....iii

ABSTRACT..... iv

TEŞEKKÜR.....v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR DİZİNİ…….....x

KISALTMALAR DİZİNİ xii

1. GİRİŞ.....1

1.1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler.....4

1.2. Okul Öncesi Eğitim Dönemindeki Özel Gereksinimli Çocuklar…….8

1.3. Okul Öncesi Eğitim Dönemindeki İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar.....10

1.4. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Okul Öncesi Eğitim Ortamı Seçenekleri.....12

1.5. Amaç.....20

1.6. Önem 21

1.7. Varsayımlar.....23

1.8. Sınırlılıklar 24

1.9. Tanımlar.....24

2. YÖNTEM 26

2.1. Araştırma Deseni.....26

2.2. Katılımcılar.....26

2.2.1. Araştırmaya Katılımcıları Dahil Etme Ölçütleri.....26

2.2.2. Normal İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Ait Özellikler..27

2.2.3. Ebeveyn ve Öğretmenlere Ait Özellikler.....30

2.3. Veri Toplama Araçları 32

2.3.1. Katılımcı Bilgi Formu…….....32

2.3.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED).....32

2.3.3. Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA).....33

2.4. Veri Toplama Süreci 34

2.5. Verilerin Analizi 35
2.5.1. Ön Analizler……....35
2.5.1.1. Verilerin denetlenmesi……..35
2.5.1.2. Analizin varsayımlarının test edilmesi……35
3. BULGULAR 38
3.1.Farka Yönelik Bulgular…….....…….38
3.1.1. İşitme yetersizliği olan ve normal işiten gruplar arasında ebeveynden ve öğretmenden alınan sosyal beceri puanlarının (OSBED puanları) farkları ……..38
3.1.2. Çocukların öğretmenden alınan sosyal beceri puanlarının (OSBED puanları) demografik değişkenlere göre farkları…….…….....…….....40
3.2. İlişki ve Yordamaya Yönelik Bulgular……44
3.2.1. Araştırmanın değişkenlerinin sosyal beceri puanıyla ilişkisi……..44
3.2.2. Sosyal beceri puanını yordayan değişkenlerin belirlenmesi……45
3.3. Bulgu Özeti……..46
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....48
4.1. Tartışma.....48
4.1.1. İşitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bildirimine dayalı sosyal beceri puanları üzerinde işitme durumunun etkisi…….……48
4.1.2. İşitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerin bildirimine dayalı sosyal beceri puanları arasında kategorik değişkenlere göre farklar……....50
4.1.3. İşitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerin bildirimine dayalı sosyal beceri puanları ile öğrenci, öğretmen ve ebeveyne ait değişkenler arasındaki korelasyonu……..…….....54
4.1.4. İşitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı olarak sosyal beceri puanlarını yordayan değişkenler...……56
4.2. Sonuç 57
4.3. Öneriler.....59
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....59

4.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler 59
KAYNAKÇA.....62
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Verilerin Toplandığı Katılımcı Sayıları.....28

Tablo 2.2. İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Özelliklerinin Betimleyici İstatistikleri.....29

Tablo 2.3. Normal İşiten Çocukların Özelliklerinin Betimleyici İstatistikleri….....30

Tablo 2.4. Ebeveyn ve Öğretmen Özelliklerinin Betimleyici İstatistikleri……31

Tablo 3.1. OSBED Puanlarına İşitme Durumunun Temel Etkisi ve İşitme Durumu İle Veri Kaynağının Ortak Etkisini Gösteren MANOVA Sonuçları.....38

Tablo 3.2. OSBED Puanlarının İşitme Durumu ve Veri Kaynağına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....39

Tablo 3.3. Çocuğun Sosyal Becerisine Etkisi Olduğunu Düşülen Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri 41

Tablo 3.4. Çocuğun Sosyal Becerisine Etkisi Olduğunu Düşülen Değişkenlere Ait ANOVA Sonuçları…….42

Tablo 3.5. Öğretmen OSBED Puanlarına Uygulanan ANOVA'da Anlamlı Fark Bulunan Değişkenler İçin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları…….....43

Tablo 3.6. Öğretmen OSBED Puanları İle Olası Yordayıcı Değişkenlerin Korelasyonları.....45

Tablo 3.7. Öğretmen OSBED Puanlarını Yordayan Değişkenler.....46

Tablo 3.8. Bulguların Özeti.....47

KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA : Analysis of Variance (Varyans Analizi)

GGA : Güçler ve Güçlükler Anketi

İK : İşitme Kayıplı

İKÖ : İşitme Kayıplı Öğrenciler

MANCOVA : Multivariate Analysis of Covariance (Çok Değişkenli Kovaryans Analizi)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Nİ : Normal İşiten

OSBED : Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

1. GİRİŞ

Erken çocukluk döneminin gelişimin en hızlı yılları olduğu bilinmektedir. Bu dönemdeki okul öncesi eğitimin ise, çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi bakımından kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Petersen, 2003, s. 1-11). Okul öncesi eğitim dönemi; bilişsel, dil, psikomotor, özbakım becerileri ve sosyal duygusal gelişim alanlarında desteklenen çocuğun, öğrenme fırsatları aracılığıyla yeni deneyimler edinerek öğrenmeye ve okula karşı olumlu tutum geliştirdiği yaşamın en önemli yılları şeklinde açıklanmaktadır (Barnett, 2008, s. 20; Barnett ve Yarosz, 2004, s. 1-16; Brewer, 2004, s. 1-20). Bu dönemin çocuğun öğrenme, okuma ve dil becerilerinin gelişimine sağladığı katkıların ileriki hayatında okul başarısını olumlu yönde etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s. 14; Bekman ve Gürlesel, 2005, s. 27; Dickinson ve Porche, 2011, s. 880-883; Gürkan, 2011, s. 5-6; Morrison, 2011, s. 205-208; Turaşlı, 2010, s. 8; Wortham, 2010, s. 211-254). Dolayısıyla bu dönemde sunulan sistematik ve planlı eğitimin tüm gelişim alanlarını destekleyerek çocuğun kişilik yapısı, benlik algısı, yaratıcılığı, iletişim ve akademik becerilerinin gelişiminde etkili rol oynadığı belirtilmektedir (Barnett, 2008, s. 4-19).

Yukarıda yer verilen ifadeler doğrultusunda önemi sıklıkla ifade edilen okul öncesi eğitim dönemi ile ilgili daha fazla detay vermeden önce alanyazında "*okul öncesi eğitim*" ile "*erken çocukluk eğitimi*" kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığına dikkat çekmek önemli görünmektedir. Buna göre, erken çocukluk eğitimi kavramının geniş bir yelpazeyi ifade ettiği ve 0-8 yaş aralığındaki dönemi kapsadığı belirtilmektedir (Brewer, 2004, s. 1-20; Morrison, 2011, s. 205-239; Petersen, 2003, s. 1-11). Dolayısıyla erken çocukluk eğitimi; okul öncesi eğitimi de içine alan kapsamlı bir eğitim süreci şeklinde ele alınmaktadır. Bu çalışmada ise hedef grup olarak erken çocukluk dönemi içinde yer alan okul öncesi eğitim düzeyindeki 36-90 ay aralığında bulunan çocuklar olduğundan raporun bundan sonraki kısımlarında erken çocukluk değil, okul öncesi eğitim kavramı kullanılmıştır.

Uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde "*okul öncesi eğitim*" kavramına ilişkin farklı gibi algılanabilecek olan ancak temelde birbirine benzer birçok tanıma rastlanabilmektedir. Buna göre okul öncesi eğitimi; çocuğun bilişsel, dil, psikomotor, özbakım becerileri ve sosyal duygusal gelişimi açısından önemli bir yer tutan, onu sonraki eğitim basamaklarına ve hayata hazırlayan bir süreç şeklinde tanımlanabilir

(Morrison, 2011, s. 205-239). Brewer (2004, s.1-20) ise okul öncesi eğitimi, çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak ilkokulun başlangıcına kadar devam eden süreçte uygulanan eğitim programı ve stratejiler şeklinde tanımlamıştır. Ulusal alanyazında da okul öncesi eğitim; çocuğun bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeyine uygun olarak bilişsel, dil, psikomotor, özbakım becerileri ve sosyal duygusal gelişimini desteklemeye yönelik zengin uyarıcı çevre olanaklarının sağlandığı dönem şeklinde tanımlanmaktadır (Gülay ve Akman, 2009, s. 3-4; Oğuzkan ve Oral, 1997 s. 2). Ayrıca okul öncesi eğitim; çocuğun kişiliğinin şekillendiği, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda ailelerde ve kurumlarda verilen temel eğitim bütünlüğü içindeki sistemli ve planlı bir eğitim süreci olduğu şeklindeki tanımlara da rastlanmıştır (Aral ve vd., 2002, s. 14; Gürkan, 2011, s. 5-6; Haktanır, 2010, s. 318; Turaşlı, 2010, s. 13-14).

Görülebileceği gibi uluslararası ve ulusal düzeyde rastlanan tanımların ortak özellikleri "*okul öncesi eğitim*" sistemi içinde yer alarak çocuğa; sosyal davranışları ve kuralları öğreten, akıl yürütme, çıkarım yapma ve sorgulama becerilerini kazandıran, güven duygusu geliştiren, dil gelişimi desteklenen ve daha sıralanabilecek birçok bilgi ve beceriyi kazandıran bir eğitim süreci olduğu sonucuna varılabilir. Okul öncesi eğitiminin tanımını somutlaştırmaya çalıştıktan sonra bu tanım doğrultusunda sürecin amaçları ve neleri içerdiğini detaylandırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda okul öncesi dönemdeki eğitimin amaçlarının tanımıyla paralel şekilde yapılandırıldığına rastlanmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitiminin amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Barnett, 2008, s. 20-21; Dinç, 2002, s. 45; Morrison, 2011, s. 208; Petersen, 2003, s. 4-6; Senemoğlu, 1994, s. 23-25; Wortham, 2010, s. 211-264)

Çocuğun;

- Bilişsel, dil, psikomotor, özbakım becerileri ve sosyal duygusal gelişim alanlarındaki gelişimini çok yönlü desteklemek,
- Öğrenmeye ilişkin doğuştan gelen becerisini, problem çözme, estetik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek,
- Okula hazırlık boyutunda okuma yazma, matematik ve fen alanında gelişimine katkı sağlamak.

Yukarıda sıralanan amaçlar çocuğun hayatını büyük ölçüde şekillendiren ve ileride toplumsal yaşama uyumlu bir hayat sürebilmesi için ihtiyacı olan akademik ve sosyal-duygusal becerileri kazandırarak gerekli temelleri oluşturmak şeklinde

özetlenebilir (Ekinci Vural, 2006, s. 18; Günindi, 2011, s. 135; Morrison, 2011, s. 209; Wortham, 2010, s. 286). Listelenen bu amaçlar doğrultusunda okul öncesi eğitim ile çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu sosyal ilişkiler kurması, kendisini ve akranlarını tüm özellikleriyle tanıması, kabul etmesi, arkadaşlık kurması ve işbirliği yapması kısacası sosyalleşmesinin sağlanabileceği belirtilmektedir (Petersen, 2003, s. 5-11). Ayrıca okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların; oyun, müzik, hareket, dans ve resim yoluyla etkili iletişim kurma fırsatları sayesinde sosyal becerilerinin gelişiminde önemli ilerlemeler gösterebilecekleri açıklanmaktadır (Wortham, 2010, s. 211-264).

Okul öncesi eğitim döneminde desteklenerek gelişimi amaçlanan sosyal becerilerin; çocukların ileriki yaşamlarında sosyal uyum, akademik ve psikolojik gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri olduğu sıkça vurgulanmaktadır (McCabe ve Altamura, 2011, s. 513; Senemoğlu, 1994, s. 21-30). Nitekim konuya odaklanan araştırmaların sonuçları; okul öncesi eğitim döneminde çocukların sosyal ve duygusal alandaki gelişimleri desteklendiğinde, akranlarıyla ve yetişkinlerle daha etkin iletişim kurabildiklerini, daha kolay arkadaş edinebildikleri ve uyum sağlayabildiklerini göstermektedir. Aynı araştırmalarda yoğun olarak etkileşim içerisinde olan çocukların dinleme, anlama ve dili kullanma becerilerinin de geliştiği, dolayısıyla sonraki okul yıllarında okuma ve yazmaya odaklı akademik alanlarda daha başarılı olabildikleri ortaya konmuştur (Brewer, 2004, s. 20; Killen ve Smetana, 1999, s. 497-499; Mashburn, 2009, s. 686; Suh-ruu ve Reynolds, 2004, s. 1-4).

Görülebileceği gibi alanyazında okula hazırlık dönemi şeklinde de tanımlanan okul öncesi eğitim dönemi, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesini amaçlamaktadır. Diğer yandan okul öncesi eğitim döneminin temel olarak sosyal yeterliliklere dolayısıyla sosyal becerilere olan katkısının özellikle ön planda tutulduğuna dikkat çekmek gerekir. Tekrar etmek gerekirse bu dönemde sosyal becerilerdeki gelişimin dolaylı olarak diğer gelişim alanlarına ve nihayetinde akademik becerilere olan olumlu etkisinden söz edilmektedir. Bu noktada okul öncesi eğitim döneminin gelişim alanlarından sosyal beceri gelişimine olan etkisinden bahsetmenin ve bu konuyu irdelemenin gerekliliğinden bahsedilebilir. İzleyen başlık altında alanyazından yararlanarak öncelikle sosyal becerileri de kapsayan sosyal yeterlilik kavramından, sonrasında gelişim alanlarından sosyal beceriler ile ilgili kavramlar, tanımlar ve gelişim alanının önemi detaylandırılmaya çalışılmıştır.

1.1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler

Bir şemsiye kavram şeklinde nitelendirilebilecek olan sosyal yeterlilik, çocuğun akranları ve yetişkinler ile olumlu etkileşim kurabilmesi için gerekli sosyal becerileri uygun ve etkili bir biçimde kullanabilmesi anlamına gelmektedir (Hoffman, Quittner ve Cejas, 2014, s. 115; Most, Ingber ve Heled-Ariam, 2012, s. 259). Daha somut bir anlatımla alanyazında sosyal yeterliliğin tüm sosyal becerileri kapsadığı ve bu alandaki olumlu gelişimin çocuğun bir bütün olarak yeterliliklerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda sosyal becerilerin sosyal yeterlilik olarak bilinen geniş yapının bir parçası olarak görülebileceği belirtilmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011, s. 16).

Sosyal yeterlilik için önemli olan sosyal becerilerin; sosyal açıdan kabul edilen ve öğrenilebilir davranışlar olduğu, temel olarak çocuğun etkileşimde bulunduğu kişiye yönelik olumlu yönde sosyal davranışta bulunma, olumsuz davranıştan ise kaçınma eğilimi şeklinde açıklanmaktadır (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005, s. 63; Barklage, 2004, s. 2; Johns, Crowley ve Guetzloe, 2005, s. 2). Patton (2004, s. 2) sosyal beceriyi; belli bir sosyal bağlamda kişilerarası ilişkilerde karşısındaki kişi içinde yararlı olacak şekilde davranabilmek adına bilgi ve becerilerini kullanma yeteneği şeklinde tanımlamaktadır. Ek olarak McClelland ve Morrison'a (2003, s. 208) göre sosyal beceriler, duygularını kontrol etme ve yönetme becerisi, sorumluluk duygusu geliştirme ve işbirliği yapma becerileri gibi okul öncesi dönemden itibaren öğrenmeye bağlı olarak gelişen beceriler şeklinde açıklamaktadır. Sosyal beceriler ayrıca problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğer bireylerle olumlu sosyal ilişkileri başlatmayı ve sürdürmeyi sağlayan beceriler şeklinde detaylandırılmaktadır (Frey, Elliott ve Kaiser, 2014, s. 182; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2005, s. 19).

Gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları okul öncesi eğitim döneminin genel olarak çocukların sosyal yeterliliklerinin desteklenerek sosyalleşmelerinin sağlanmasında ve akranlarıyla olan etkileşimlerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda çocuğun etkileşimini olumsuz yönde etkileyebilecek olan problem davranışların da önlenmesinde etkili olduğundan söz edilmektedir (Barnett, 1995, s. 25; Choi ve Kim, 2003, s. 41; Henricsson ve Rydell, 2006, s. 360-361; Herrera ve Little, 2005, s. 78; Yoshikawa, 1995, s. 51-75).

Görülebileceği gibi alanyazında okul öncesi dönemdeki eğitimin, çocukların sosyal yeterlilik ve dolayısıyla sosyal beceri alanında gelişimleri açısından etkisi sıklıkla belirtilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim döneminin çocukların okulda ve okul dışındaki zamanlarda başarılı sosyal deneyimler elde edebilmeleri ve sosyalleşebilmeleri için ihtiyaç duyacakları sosyal becerilerin desteklenmesinin söz konusu olduğu vurgulanabilir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011, s. 9-17; Brewer, 2004, s. 20; Frey vd., 2014, s. 182; Gülay ve Akman, 2009, s. 1-2; Gürkan, 2011, s. 6; Wortham, 2010, s. 256-257). Bu vurguları destekler nitelikte okul öncesi dönemde öğrenmeye bağlı sosyal becerilerin çocukların akademik ve okul başarısı üzerine etkisini araştıran McClelland ve Morrison (2003, s. 206), öğretmenler tarafından doldurulan anketler aracılığıyla yaptıkları çalışma sonunda sosyal becerilerin okul başarısıyla ve okul dışında toplumsal yaşama katılım boyutlarında ilişkili olduğunu, sosyal uyumu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Sosyal becerilerin ne derece önemli olduğu vurgusuna yönelik açıklamalarla birlikte okul öncesi eğitim döneminde öncelikli olarak çocukların sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesinde ve sonrasında buna göre gereksinimleri olan becerilerin desteklenmesinde ebeveyn ve öğretmenlere önemli görevler düştüğünü belirtmek gerekir (Galloway ve Porath, 1997, s. 120; Özyürek ve Ceylan, 2014, s. 102). Bu bağlamda öncelikli olarak çocukların sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi aşamasında ebeveynler ve öğretmenler gibi çoklu veri kaynağından bilgi toplanmasının, çocukların sosyal beceri gelişimlerini desteklemeye yönelik bir müdahale sürecinin hazırlanmasında önemli olduğu belirtilmektedir (Gagnon, Nagle ve Nickerson, 2007, s. 228). Bu açıklamaları destekler nitelikte Frey ve diğerleri (2014, s. 182-192) tarafından okul öncesi dönemde çocukların akademik başarısı ve sosyal gelişimi için ebeveynlerin ve öğretmenlerin önemli buldukları sosyal becerilere odaklandıkları araştırma örnek verilebilir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin ve ebeveynlerin önemli buldukları sosyal becerileri puanlamaları istenmiştir. Ayrıca ebeveyn ve öğretmenler açısından sosyal becerilerin önem derecelerinin çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda değerlendirilen sosyal becerilerin ebeveynler tarafından öğretmenlerden daha yüksek puanlandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenler ve ebeveynler tarafından önemli bulunan sosyal becerilerin çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Benzer biçimde okul öncesi dönemde ebeveyn ve

öğretmenlerle yapılan başka bir çalışmada ise, Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips (2007, s. 86-97), okul başarısı adına önemli ve gerekli görülen sosyal beceriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ebeveynler ve öğretmenler tarafından aynı derecede değerlendirilen sosyal becerinin "işbirliği" becerisi olduğu ve okul başarısı için önemli görüldüğü belirtilmiştir.

Okul öncesi dönemde çocukların akran etkileşimli oyun ve sosyal-duygusal gelişimine ilişkin ebeveyn ve öğretmenlerin puanlamalarının değerlendirildiği başka bir çalışmada ise, Gagnon ve diğerleri (2007, s. 228-242) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonunda çocukların oyun davranışları ve sosyal duygusal davranışlarının ebeveynler ve öğretmenler tarafından puanlamalarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ebeveynler çocukların oyun davranışlarını daha yüksek puanlarken öğretmenler daha düşük, sosyal davranışlarını ise, öğretmenler daha yüksek puanlarken ebeveynler daha düşük puanlamışlardır. Gagnon ve diğerleri, öğretmenlerin ve ebeveynlerin puanlamaları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık oluşunun çocukların ev ve okul bağlamında farklı sosyal davranışlarda bulunabildiklerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Ulusal alanyazında da çocukların sosyal becerilerine ilişkin örnek olarak Bilek (2011, s. 72), tarafından gerçekleştirilen araştırma verilebilir. Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ev ve okul bağlamındaki sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bilek, araştırma sonucunda çocuklarının ev ve okul bağlamındaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken uygulanan ölçeğin sosyal işbirliği ve sosyal ifade alt boyutları açısından anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Buna göre çocukların sosyal becerilerinde cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın birlikte ya da ayrı yaşama durumları, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın mesleği gibi değişkenler açısından farklılık bulunmazken çocuğun yaşadığı yer ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer şekilde Özbey (2012, s. 21) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını öğretmenler ve ebeveynlere uygulanan ölçek yoluyla değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin puanlamalarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre ev ortamında okul ortamına göre çocukların daha fazla sosyal beceri ve problem davranış sergiledikleri belirtilmiştir. Özbey araştırmasının sonunda okul öncesi dönemde

çocukların sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesinde farklı bağlamlarda ve farklı bakış açıları ile değerlendirilmesinin bu becerilerin desteklenmesi ve gelişiminde oldukça önemli olduğunu belirtmiştir.

Tüm bu ifadelerden yola çıkarak; bebeklik döneminden itibaren çocukların sosyal bir çevre içerisinde oldukları ve bu çevrede aileleriyle yaşadıkları etkileşimler sayesinde sosyal becerileri öğrenmeye başladıkları söylenilebilir. Bununla birlikte okul öncesi eğitime başlamalarıyla öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşimde bulunan çocukların sosyal çevresi genişlemektedir (Calderon ve Greenberg, 2003, s. 177; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011, s. 66). Bu çevre içerisinde sosyal yeterlilikleri için gerekli olan sosyal becerileri, başlangıçta aile ortamında öğrenirlerken sonrasında akran gruplarında farkında olmadan doğal süreç içerisinde gözlem ve model alma yolu ile öğrenmeye devam etmektedirler (Antia ve Kreimeyer, 2003, s. 167; Avcıoğlu, 2007, s. 88). Çocukların eş zamanlı olarak başarılı bir şekilde sosyal etkileşimde bulunabilmek için öğrendikleri bu becerileri kullanmaya başladıkları belirtilmektedir. Bu nedenle çocuğa bu dönemde akranlarıyla sosyal etkileşimde bulunabileceği ne kadar çok fırsat sağlanırsa öğrendiği bu davranış ve becerileri o kadar çok uygulamaya koyma imkânı bulunabileceği ifade edilmektedir (Barklage, 2004, s. 9). Sonuç olarak çocuğun bu dönemdeki sosyal etkileşiminin ileri ki yaşamında sosyal açıdan daha güçlü bir birey olmasına yardımcı olduğu ve sosyal yeterliliği açısından bir gösterge niteliği taşıdığı vurgulanmaktadır (Barklage, 2004, s. 23; Patton, 2004, s. 3; Yuhan, 2013, s. 17). Bu noktada okul öncesi eğitiminin belirtilen amaçlar çerçevesinde düzenlenmiş olan eğitim ortamlarında ve kurumlarda sunulan hizmetler ile, çocuğun tüm gelişim alanlarındaki becerilerinin desteklendiği, bilhassa sosyal beceri alanındaki desteğin, yaşam boyu gerekli olan dil, sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik alanlar gibi bir çok becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığı sonucundan bahsedilebilir. Diğer bir ifade ile sözü edilen tüm bu olumlu etkilerin çocukların okul öncesi eğitim ortamlarına dahil olmalarıyla sosyal beceri alanındaki gelişimlerinin desteklenebileceği dolayısıyla sosyal yeterliliklerinin artabileceği söylenilebilir. Ancak bu süreçte her bir çocuğun bu becerileri bireysel farklılığına, aile yapısına ve ilişkilerine, yaşadığı çevrenin sosyal ve kültürel değerlerine bağlı olarak farklı derecelerde öğrendiği ve kullandığı belirtilmektedir (Calderon ve Greenberg, 2003, s. 178). Dolayısıyla tüm bu etmenler bir arada düşünüldüğünde her çocuğun bireysel farklılıkları olabileceğinden farklı düzeylerde sosyal becerilere sahip olabileceği söylenilebilir. Buna ek olarak bu

dönemde çocuklar arasında gelişimsel farklılıklarının olabileceği ve aynı hızda olmasa da tüm çocukların bireysel özellikleri doğrultusunda gelişim aşamalarından geçtikleri unutulmamalıdır.

Raporun bu kısmına kadar okul öncesi eğitim döneminin önemi ve sosyal beceriler boyutunda çocuklara sağlayabileceği katkılardan söz edilmiştir. Ayrıca bireysel özellikler ve farklılıklara da kısaca değinilmiştir. Bu noktada bireysel farklılıklar boyutunda çeşitli nedenlerle yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocuklara dikkat çekmek gerekir. Bilhassa okul öncesi eğitim döneminde çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların kabul edilmesi ve hoşgörü ortamının oluşturulması adına sosyal becerilerin desteklenmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Gülay ve Akman, 2009, s. 1-2). Bu bağlamda raporun ilerleyen kısımlarında öncelikle okul öncesi dönemindeki özel gereksinimli çocukların ve bu grubun içinde önemli bir yeri olan işitme yetersizliği olan çocukların özellikleri ve gereksinimlerinin ele alınmasının gerekliliği ele alınmıştır. Bu gereklilik doğrultusunda izleyen başlık altında sırasıyla okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli ve işitme yetersizliği olan çocuklar ve özelliklerine değinilmiştir. Sonrasında ise işitme yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları ve sosyal becerilerinin desteklenmesi boyutlarına değinilmiştir.

1.2. Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocuklar

Son yıllarda çocuklar arasında bireysel görünüş, gelişim, kişilik ve öğrenme özellikleri gibi birçok açıdan farklılıkların olabileceği vurgusunun yoğun olarak yapıldığı bilinmektedir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s. 7). Bu doğrultuda çocukların gelişiminde bireysel farklılıkların olmasının doğal olduğu ve doğal olarak kabul edilmesinin gerekliliği gelişimin en önemli ilkelerinden biri olarak açıklanmaktadır (Dickins, 2014, s. 3; Güleç, 2010, s. 132-133; Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s. 2-5). Yapılan bu açıklamayla paralel farklılığı olan her bir çocuğa okul öncesi dönemde zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla fırsatlar sunmanın ve öğrenmeye teşvik etmenin okul öncesi eğitim programlarının sahip oldukları önemli bir özellik olarak belirtilmektedir (MEB, 2013; Morrison, 2011, s. 208). Bu doğrultuda uluslararası ve ulusal boyutta her alanda olduğu gibi okul öncesi eğitim döneminde de farklılıklarından ötürü yetersizlikleri bulunan çocukların eğitim boyutunda eşit haklara ve fırsatlara sahip oldukları bilinmektedir (AÇEV, 2016, s. 6-7; Lerner, Lowenthal ve

Egan, 2003, s. 2). Ancak bu süreçte göz ardı edilmemesi gereken önemli bir konunun, eşit eğitim alma hakları doğrultusunda özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alırken gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması ve tedbirlerin alınmasının gerekliliği olduğu söylenebilir. Bu bakış açısıyla özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim aldıkları uygulamaların son yıllarda oldukça yaygın olduğu belirtilmektedir (Aral, 2011, s. 7; Barnett, 1995, s. 25-44; Lerner vd., 2003, s. 6-9; Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s. 2).

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların da öğrendikleri sosyal becerileri bağlama uygun bir biçimde kullanarak akranlarıyla etkileşim kurabilecekleri ve doğal bir süreç içerisinde sosyal yeterlilikleri edinebilecekleri belirtilmektedir (Akçamete ve Ceber, 1999, s. 64; Patton, 2004, s. 3). Diğer yandan alanyazında özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile eğitim aldıkları aynı ortamlarda sosyal etkileşim kurmakta sorun yaşayabilecekleri de bilinmektedir (Sucuoğlu, 2006, s. 57). Bunların gerekçeleri ise temel olarak ise özel gereksinimli çocukların sınırlı iletişim becerileri, deneyim yetersizlikleri şeklinde açıklanmaktadır (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005, s. 63; Kemp, 2016, s. 182-184; Rafferty, Piscitelli ve Boettcher, 2003, s. 467; Sucuoğlu, 2006, s. 57). Bu yetersizlikleri nedeniyle de özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla daha az etkileşimde bulundukları, akranlarına göre bu ortamlarda daha az arkadaş edindikleri ve akranlarının oyunlarına daha az katıldıklarını ortaya koyan araştırmaların sonuçları bulunmaktadır (Kemp, 2016, s. 182-184). Buna bağlı olarak da bu ortamlarda akranlarıyla sosyalleşmekte zorluk çektikleri, sosyal kabul ve uyum sorunları olduğu belirtilmektedir (Orhan, 2010, s. 55; Rafferty vd., 2003, s. 467).

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli olan ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin yapılan ulusal bir araştırmada özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre sosyal beceri düzeylerinin daha düşük olduğu ve daha fazla problem davranış sergiledikleri ortaya konmuştur (Orhan, 2010, s. 55). Ökcün-Akçamuş (2016, s. 163-190) tarafından otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişimlerine ilişkin gelişimsel özelliklerinin incelendiği derleme çalışmasında ise, OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinde güçlükler görüldüğü belirtilmiştir. Normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında OSB olan çocukların düşük seviyede

sosyal gelişim özellikleri gösterdikleri ortaya konmuştur. Benzer biçimde Aykır ve Tekinarslan (2012, s. 627-648), tarafından yapılan araştırma sonucunda ise; zihinsel yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara nazaran sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının ise yüksek düzeyde puanlandığı görülmüştür.

Diğer yandan alanyazında özel gereksinimli çocukların farklı bağlamlardaki sosyal davranışlarının değerlendirildiği araştırmalar da mevcuttur (Galloway ve Porath, 1997, s. 118-120; Merrel ve Holland, 1997, s. 393-402). Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal-duygusal davranışlarının belirlenmesinin amaçlandığı bir araştırmanın sonuçları gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Merrel ve Holland, 1997, s. 393-402). Özel gereksinimli çocuklar grubunda bulunan üstün yetenekli çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından sosyal becerilerinin değerlendirildiği farklı bir araştırmada (Galloway ve Porath, 1997, s. 118-120) ise, üstün yetenekli çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin ebeveynlerin ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın sonunda üstün yetenekli çocukların farklı bağlamlarda benzer şekilde sosyal davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur.

1.3. Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar

Özel gereksinimli çocuklar grubu içerisinde işitme yetersizliği olan çocuklarda yer almaktadır. İşitme yetersizliği olan çocuklarda var olan işitme kaybının, çocukların dil gelişimlerinde gecikmelere yol açabildiği ve dolayısıyla iletişim ve konuşma becerilerinin gelişiminde ve ediniminde bir takım güçlükler yaşayabildikleri belirtilmektedir (Antia ve Dittillo, 1998, s. 8; Croyle, 2003, s. 256; Lederberg, 1991, s. 53). Yaşanan bu gecikmelerin neden olduğu güçlüklerden ötürü işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarına nazaran sosyal gelişim açısından dezavantajlı grubu oluşturdukları kabul edilmektedir (Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1994, s. 262; Barklage, 2004, s. 4-7; Calderon ve Greenberg, 2003, s. 178; DeLuzio ve Girolametto, 2011, s. 1197; Harris, 2014, s. 2; Patton, 2004, s. 2; Poyraz Tüy, 1999, s. 25). Ayrıca bu güçlüklerin çocukların sosyal yeterliliklerini ve sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkileyebildiği ifade edilmektedir (Gürgür, 2013, s. 267; Hoffman vd., 2014, s. 120; Özdemir, 2016, s. 96; Xie, Potměšil ve Peters, 2014, s. 433). İşitme yetersizliği olan

çocukların dil gelişimlerinin sosyal yeterlilikleri ile ilişkilendirildiği bir araştırmada, işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların dil gelişimi ve sosyal yeterlilikleri değerlendirilmiştir (Hoffman vd., 2014, s. 115-124). Araştırma sonunda dil gelişimine bağlı olarak normal işiten ve işitme yetersizliği olan çocukların sosyal yeterliliklerinin farklı düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca işitme yetersizliği olan çocukların sosyal yeterlilik ve sosyal uyumlarına ilişkin yapılan araştırmaların sonuçları genel olarak işitme yetersizliği olan çocukların, işitme kaybı ve dil gelişimde yaşanan gecikmelere bağlı olarak normal işiten akranlarına göre sosyal yeterlilik ve sosyal uyum düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir (Dilshad, Noreen ve Tanvir, 2016, s. 519; Hoffman, Cejas ve Quittner, 2016, s. 152; Yavuz, Baran ve Bıçakçı, 2010, s. 7).

Gelinen bu noktada işitme yetersizliği olan çocukların gelişiminde karşılaşılan güçlükleri en aza indirmek adına erken dönemde tanılama, cihazlandırma ve erken eğitim müdahaleleri ile çocuğun sözel dil ve iletişim becerilerinin gelişimi ile birlikte sosyal gelişimlerine odaklanılmaktadır (Marschark, 2007, s. 143). Böylelikle erken dönemde işitme yetersizliği olan çocukların gelişiminde büyük ölçüde ilerlemeler sağlanabileceği ve bu ilerlemelerin iletişim becerileri ve sosyal gelişimlerinde olumlu yönde kalıcı etkilere sahip olabileceği belirtilmektedir (Barklage, 2004, s. 4; Calderon ve Greenberg, 2003, s.179; Harris, 2014, s. 1-12). Alanyazında da işitme yetersizliği olan çocukların iletişim becerileri ve sosyal gelişimlerinde işitme kaybı ve derecesi, ek engelin varlığı, tanılanma yaşı ve müdahale zamanının etkili olduğu belirtilmektedir (Harris, 2014, s. 2-4; Patton 2004, s. 3). Bu açıdan eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim ortamlarının, işitme yetersizliği olan çocuklar için zengin ve doğal dil deneyim fırsatları sağlayan ortamlar olduğu şeklinde açıklamalara rastlanmıştır (Marshark, 2007, s. 143-144; Odom ve Bailey, 2001, s. 253-267).

Görüldüğü üzere okul öncesi dönemdeki işitme yetersizliği olan çocukların sosyal gelişimleri açısından gerekli olan sosyal becerilerde sorunlar yaşadıkları araştırma sonuçlarında belirtilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek adına bu dönemde normal işiten akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşimde bulanabilecekleri fırsatların sağlanmasının önemli olduğu ve bununda çocuklara yönelik eğitim ortamlarının ilk hedefi olması gerektiği söylenilebilir. Çünkü okul öncesi dönemde akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim alabilecekleri uygulamaların başlıca amacının çocukların sosyal etkileşimini destekleyerek sosyal yeterliliğine olumlu yönde katkı

sağlamak olduğu belirtilmektedir (Odom, 2005, s. 1-3). Dolayısıyla okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların sosyal gelişimi açısından normal işiten akranlarıyla olan etkileşimi bu uygulamalarının başlıca başarı unsuru olarak değerlendirilebilir. Raporun bu kısmına kadar okul öncesi dönemde sosyal gelişim ve işitme yetersizliği olan çocuklara odaklanıldıktan sonra, bundan sonraki kısımlarda işitme yetersizliği olan çocukların okul öncesi dönemde eğitim alabilecekleri ortamlar ele alınmıştır. Okul öncesi eğitim ortamı seçenekleri ele alınırken aynı zamanda her bir eğitim ortamı ve sosyal becerilere odaklanılan ilgili uluslararası ve ulusal araştırmalara da yer verilmeye çalışılmıştır.

1.4. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Okul Öncesi Eğitim Ortamı Seçenekleri

Okul öncesi eğitim döneminde işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamı seçenekleri alanyazında temel olarak (a) *özel eğitim okulları* ve (b) *genel eğitim okulları* (kaynaştırma uygulaması) şeklinde iki boyutta sınıflandırılmaktadır (Gürgür, 2014, s. 276- 278; Marschark, 2007, s.144-147, Stinson ve Kluwin, 2003, s. 52). Eğitim ortamları bağlamında ***özel eğitim okulları*** ayrıştırılmış eğitim ortamları şeklinde nitelendirilen ilk seçenek olarak belirtilmektedir. Özel eğitim okulları; işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik olarak özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu, özel olarak yetiştirilmiş uzmanların bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı resmî ve özel kurumlar şeklinde tanımlanmaktadır (Stinson ve Kluwin, 2003, s. 53). Bu okulların sadece işitme yetersizliği olan çocuklar için düzenlendiği ve genel eğitimden yararlanma gibi bir olanakları olmadığı için normal işiten akranlarıyla etkileşim kurmalarının sınırlı düzeyde gerçekleştiği belirtilmektedir (Barklage, 2004, s. 10; Gürgür, 2014, s. 277).

Okul öncesi eğitim döneminde işitme yetersizliği olan çocukların eğitim alabilecekleri ortamlar boyutunda son yıllardaki artan eğilim ise ***genel eğitim okulları*** seçeneğidir. Bu seçeneğe ilişkin alanyazın tarandığında ise genel eğitim okullarında özel eğitim sınıfları ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları şeklinde yürütülen iki temel uygulama çeşidinden söz edilebilmektedir (Croyle, 2003, s. 264; Gürgür, 2014, s. 276). Genel eğitim okullarında gerçekleştirilen uygulama türlerinde yapı, eğitim felsefesi ve uygulanan eğitim programı açısından farklılıklar mevcut olmakla birlikte ortak amacın; okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten

akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alması olduğu belirtilmektedir (Bakkaloğlu, 2013, s. 315; Harriott, 2004, s. 141; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001, s. 266-268).

Genel eğitim okulları bünyesinde faaliyet gösteren özel eğitim sınıfları, işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarının eğitim aldığı genel eğitim okullarında yetersizlik durumlarına, eğitim performansları ve özelliklerine uygun olarak ayrı bir sınıfta eğitim aldıkları ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Marschark, 2007, s. 147; Stinson ve Kluwin, 2003, s. 53). Bu sınıflarda eğitim alan işitme yetersizliği olan çocukların özellikle akranlarıyla etkileşim kurma fırsatı bulabilecekleri oyun ve oyun dışı etkinlik zamanlarında normal işiten akranlarının bulunduğu ortamlara katılmaları yoluyla kaynaştırma uygulamaları yapılabilmektedir (Croyle, 2003, s. 264). Bu türde bir uygulamanın işitme yetersizliği olan çocukların bir takım becerileri normal işiten akranlarını model alarak öğrenmelerine ve onlarla arkadaşlık kurmalarına olanak sağladığı belirtilmektedir (Guralnick, 2001, s. 10; Gürgür, 2014, s. 277; Rafferty vd., 2001, s. 267).

Genel eğitim okullarında gerçekleştirilen kaynaştırma uygulama türü ***tam zamanlı kaynaştırma*** şeklinde adlandırılmaktadır. Kısaca kaynaştırma olarak da tanımlanan bu uygulama işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarına tam zamanlı olarak katılımını içeren uygulama şeklinde açıklanmaktadır (Bunch, 1994, s. 150; Fuchs ve Fuchs, 1998, s. 309-312; Guralnick, 2001, s. 10; Rafferty ve vd., 2001, s. 267; Rogers, 1993, s. 2-3). Bu bağlamda kaynaştırma en genel tanımıyla; "işitme yetersizliği olan çocuğun gerekli destek hizmetler sağlanması koşulu ile, kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim ortamlarında normal işiten akranlarıyla birlikte eğitim alması" şeklinde ifade edilmektedir (Bunch 1994, s. 150-152; Croyle, 2003, s. 265; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, s. 174; Guralnick, 2001, s. 3-30; Gürgür, 2008, s. 2; Lerner ve vd., 2003, s. 10-11; Marschark, 2007, s.146; Odom, 2000; 20-27; Stinson ve Kluwin, 2003, s. 55). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarının temelinin olabildiğince akranlarıyla tüm aktivite alanları içerisine ve toplumsal yaşama aktif olarak katılımını destekleyen bir felsefi görüşe dayandığı ifade edilmektedir (Bakkaloğlu, 2013, s. 315; Croyle, 2003, s. 266; Marschark, 2007, s. 146). Bu uygulamalarda sunulacak olan eğitim hizmetlerinde çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak tüm gelişim

alanlarındaki ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s. 2; UNICEF, 2014, s. 10).

Kaynaştırma uygulamalarının çocukların dil ve iletişim becerilerine, sosyal gelişimlerine, akademik ve sosyal gelişimine olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Lowentral, 1999, s. 17; Marschark, 2007, s. 143; Salend ve Garrick Duhaney, 1999, s. 114). Özellikle okul öncesi dönemde sunulan eğitim hizmetlerinin kaynaştırma uygulamalarına dayalı olmasının en önemli yararının; çocuklara uygun sosyal becerileri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik ortam sunması olduğu belirtilmektedir (Diken, 2013, s. 115). Bu uygulamalarda normal işiten akranlarını model alarak sosyal gelişim açısından önemli ve gerekli olan sosyal beceriler ile birlikte gelişmiş usta oyun becerilerini ve iletişim becerilerini edinebildikleri belirtilmektedir (Barklage, 2004, s. 3-12; Esposito ve Koorland, 1989, s. 412; Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s. 2; Stinson ve Antia, 1999, s. 166). Dolayısıyla çocukların bireysel gelişimlerini, toplumla uyumlarını ve sosyal bütünleşmelerini en üst düzeyde sağlayabilecek olan eğitim seçeneğinin kaynaştırma uygulamaları olduğu vurgulanmaktadır (Dickins, 2014, s. 3-6; Guralnick ve Bruder, 2016, s. 166-177; Lipsky ve Gartner, 2001, s. 39-47; Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s. 2-9).

Yapılan bu vurguyu destekler nitelikte okul öncesi dönemde özel eğitim ortamlarına ve kaynaştırma uygulamalarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin gelişimine ilişkin yapılan araştırmalarda, kaynaştırma uygulamalarına dahil olan çocukların özel eğitim ortamlarında bulunan akranlarına nazaran gelişimsel ve sosyal-duygusal açıdan daha fazla yararlandıkları belirtilmektedir. Buna ek olarak aynı araştırmalarda bu ortamlarda akranlarıyla birlikte oyun oynama fırsatları olduğundan onların oyunlarına katıldıkları ve etkileşim başlatma becerilerin de daha fazla gelişim gösterdikleri ortaya konmuştur (Cole ve Meyer, 1991, s. 340; Hanline, 1993, s. 28; Hundert, Mahoney, Mundy ve Vernon, 1998, s. 61-62). Gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarında da belirtildiği üzere okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında akranları ile bir arada eğitim almaları, okul öncesi eğitiminin öncül hizmet seçeneği haline gelmiştir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015, s. 174; Odom, 2000, s. 20).

Kaynaştırma uygulamalarının yararlarını somutlaştırmak adına işitme yetersizliği olan çocuklara ve normal işiten çocuklara olan yararları şeklinde iki boyutta ele alınabileceği düşünülmektedir. Buna göre kaynaştırma uygulamalarında normal işiten akranlarıyla bir arada olmalarının işitme yetersizliği olan çocuklar açısından

öğrenme becerilerine ve çok yönlü gelişimsel alanlarına birçok yarardan bahsedilmektedir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s.12). Ayrıca gerçekleştirilmiş olan araştırmalarda akranlarını model alarak bilişsel, iletişimsel ve psikomotor alanlarda gelişimlerinin daha hızlı olduğu, akranlarıyla etkileşimde bulunma fırsatlarının sosyal uyum ve kabulü kolaylaştırarak sosyalleşmelerine katkı sağladığı ortaya konmuştur (Croyle, 2003, s. 259; Lowenthal, 1999, s. 20; McWilliam, Wolery ve Odom, 2001, s. 503-523; Odom ve Diamond, 1998, s. 3-25; Rafferty vd., 2003, s. 467). Kaynaştırma uygulamalarının normal işiten çocuklar açısından yararlarının ise; yetersizliği olan akranlarına karşı geliştirdikleri, bireysel farklılıklara saygı duyma, hoşgörü gösterme ve arkadaşlık kurma gibi olumlu birçok tutum sergiledikleri ve buna bağlı olarak da bu uygulamaların çocukların sosyal gelişimlerine önemli katkısı olduğu belirtilmektedir (Fryxell ve Kennedy, 1995, s. 259; Kemp, 2016, s. 179; Rafferty vd., 2001, s. 266-286; Salend vd, 1999, s. 119).

İşitme yetersizliği olan çocuklar için okul öncesi dönemde eğitim ortamı seçeneklerinde görülebildiği gibi özel eğitim okullarında benzer özelliklere sahip akranları ile birlikte eğitim alabilecekleri gibi genel eğitim okullarında normal işiten akranları ile eğitim alabildikleri kaynaştırma uygulamaları olduğu belirtilmektedir. Bu dönemde belirtilen farklı eğitim ortamı seçeneklerinde eğitim alan çocukların sosyal gelişimlerinin ortamın özelliğine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Weisel, Most ve Efron, 2005, s. 161). Bu noktada işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranları ile etkileşimde bulanabilecekleri ve sosyal becerileri model alarak öğrenebilecekleri fırsatların az olduğu özel eğitim ortamlarında sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecekleri belirtilmektedir (Calderon ve Greenberg, 2003, s. 177-187). Bu konuda işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerine yönelik olarak Poyraz-Tüy (1999, s. 58-68), tarafından yapılmış olan araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme yetersizliği olan çocuklar ile normal işiten çocukların sosyal becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda kaynaştırma uygulamalarına ve özel eğitim okullarına devam eden işitme yetersizliği olan çocuklar ile normal işiten çocuklar arasında sosyal becerilerinin sosyal etkileşim alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan çocukların özel eğitim okuluna devam eden akranlarından daha yüksek sosyal etkileşim puanına sahip oldukları bulunmuştur. Okul öncesi dönemde kaynaştırma

uygulamalarına ve özel eğitim ortamına devam etmekte olan işitme yetersizliği olan çocukların birbirleriyle ve normal işiten akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinin davranışlarının incelendiği bir başka araştırmada ise (Weisel vd., 2005, s. 161-170) işitme yetersizliği olan çocuklar kaynaştırma ortamında özel eğitim ortamına oranla daha fazla etkileşim başlatma girişiminde bulundukları ortaya konmuştur.

Alanyazında rastlanan farklı eğitim ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerine ilişkin bu sonuçlar ile birlikte sadece kaynaştırma ortamlarına odaklanan araştırmalar da bulunmaktadır (Antia vd., 1994, s. 263; Antia ve Kremiyer, 1996, s. 158; Antia ve Kremiyer, 2003, s. 167; Barklarge, 2004, s. 3; Patton, 2004, s. 3-4; Odom ve Bailey, 2001, s. 263). Söz konusu bu araştırmaların sonuçları kaynaştırma uygulamalarında işitme yetersizliği olan çocukların, sosyal etkileşim rutini olan sosyal oyunlarla normal işiten akranlarını gözlemleyerek ve model alarak oyun ve sosyal davranışları edindikleri gibi sonuçlardan bahsedilmektedir. Benzer şekilde Most, Ingber ve Heled-Ariam (2011, s. 259-272) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi kurumuna devam eden işitme yetersizliği olan çocukların kaynaştırma ortamlarında sosyal yeterlilik, yalnızlık hissi ve konuşmanın anlaşılırlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bireysel ve grup olarak kaynaştırma ortamında bulunan işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarıyla etkileşimlerinde konuşmanın anlaşılırlığı ve sosyal yeterlilikleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak bireysel olarak kaynaştırma ortamında bulunan işitme yetersizliği olan çocukların yalnızlık hissi ve sosyal yeterlilik arasında ilişki olduğu saptanmıştır Araştırma sonucunda elde edilen bulgular işitme yetersizliği olan çocukların sosyal yeterlilikleri açısından okul öncesi dönemde normal işiten akranları ile birlikte oldukları kaynaştırma ortamında eğitim almalarını destekler niteliktedir. Ancak bu olumlu araştırma sonuçları ile birlikte Barklage (2004, s. 1-40), tarafından yapılan başka bir araştırmada işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarıyla sınırlı bir biçimde etkileşimde bulundukları kendileriyle aynı işitme durumuna sahip olan akranıyla sosyal etkileşime girme eğiliminde oldukları ortaya konmuştur. Aynı zamanda kaynaştırma ortamlarında fiziksel yakınlığın sosyal etkileşim açısından tek başına yeterli olmadığı işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların birbirleriyle daha sık etkileşimde bulunabilecekleri fırsatların sunulması gerektiği belirtilmiştir.

İşitme yetersizliği olan çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında sosyal etkileşimlerine odaklanan çoğu araştırmanın sonuçları, normal işiten akranlarına göre sosyal etkileşim içinde olma sıklıklarının daha az ve kısa süreli olduğunu göstermektedir (Antia vd., 1994, s.262; Antia ve Kremiyer, 2003, s. 165; Barklage, 2004, s. 20-22; Jones ve Davenport, 1987, s. 31-33; Levy-shıff ve Hoffman, 1985, s.117-118; Messenheimer-Young ve Kretschmer,1994, s. 5-18; Vandell ve George, 1981, s. 634; Weisel vd., 2005, s. 161-170). Buna ek olarak araştırmaların başka bir sonuçları da işitme yetersizliği olan çocukların bu ortamlarda sosyal etkileşim başlatma girişimlerinin normal işiten akranlarınınkinden daha yüksek olduğunu fakat bu girişimlerinin etkileşimi devam ettirme boyutunda başarısızlıkla sonuçlanabildiğini göstermektedir (Brown, Remine, Prescott, ve Rıckards, 2000, s. 200-211; DeLuzio ve Girolametto, 2011, s. 1197; Messenheimer-Young ve Kretschmer 1994, s. 15-17; Vandell ve George, 1981, s. 634; Yuhan, 2013, s. 17).

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların ayrıca sosyal beceriler ile farklı değişkenlere odaklandıkları görülmüştür. Buna göre araştırmalarda işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri gelişimlerini ve sosyal etkileşimlerini; işitme durumu, yaş, cinsiyet, işitme kaybının derecesi, işitmeye yardımcı teknolojilerin kullanımı (işitme cihazı veya koklear implant), dil ve konuşma becerisi, kullandığı iletişim modeli, etkileşimde bulunduğu akranlarının dil ve konuşma becerisi ve aralarındaki tanışıklık derecesinin etkilediği belirtilmektedir (Antia vd., 1994, s. 262-295; Antia ve Kremiyer, 2003, s. 165; Cartledge, Cochran ve Paul, 1996, s. 30; Poyraz Tüy, 199, s. 68; Vandel ve George, 1981, s. 630-634; Yuhan, 2013, s. 17).

Sözü edilen bu araştırmalardan birisi Antia ve diğerleri (1994, s. 262- 295) tarafından gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak bu araştırmaya detaylı bakmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre Antia ve diğerleri, işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında sosyal beceri müdahale programıyla sosyal etkileşimleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada işitme durumu, işitme kaybının derecesi, yaş, konuşma ve iletişim becerileri, kullandığı iletişim modeli değişkenlerinin çocukların sosyal etkileşimleriyle ilişkilerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri müdahale programının çocukların sosyal etkileşimini arttırdığı fakat kendileriyle aynı işitme durumuna sahip olan akranlarıyla diğerlerine oranla daha fazla etkileşimde bulundukları belirtilmiştir. Ayrıca işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde yaş,

işitme kaybının derecesi, konuşma ve iletişim becerisi ve kullandığı iletişim modeli değişkenlerinin etkisi olmadığı, aynı ortamda kendileriyle benzer işitme durumuna sahip olan akranlarıyla sosyal etkileşimlerinin artışında ise yaş değişkenin anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Değişkenlerin ele alındığı Antia ve Kremieyer (1996, s.157-180), tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada; öğretmen aracılı sosyal beceri müdahale programı uygulanması ile kaynaştırma uygulamalarında işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal kabul ve sosyal etkileşimleri yaş, işitme durumu, işitme kaybının derecesi, konuşmanın anlaşılırlığı, iletişim becerisi ve kullandığı iletişim modeli değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda müdahale programları sonlandırıldığında aralarındaki tanışıklık derecesine bağlı olarak işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranları tarafından sosyal kabulünün ve sosyal etkileşiminin arttığı görülmüştür. Buna göre, işitme yetersizliği olan çocukların bir müdahale programı olmaksızın, normal işiten akranları ile yeterli sosyal etkileşimde bulunmadıkları, bu ortamlarda sosyal kabul ve becerilerinin sınırlı olduğu belirtilmektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerinin detaylı olarak incelendiği Yuhan (2013, s. 17-25), tarafından yapılan bir araştırmada ise, aktif olarak etkileşimi başlattıkları ve etkileşim içinde oldukları akranının işitme durumuna bağlı olarak farklı başlatma stratejilerini kullandıkları (seslenme, nesne kullanımı, dokunma davranışları) belirtilmiştir. Ancak etkileşimi devam ettirme boyutunda normal işiten akranlarına nazaran bu girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlandığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte işitme durumu, dil ve konuşma becerisi, tanışıklık derecesi, kullandığı iletişim modeli ve işitmeye yardımcı teknolojilerin kullanımı (işitme cihazı ve koklear implant) değişkenlerinin işitme yetersizliği olan çocukların sosyal etkileşimlerini etkileyen faktörler olduğu belirtilmiştir.

Diğer yandan bir eğitim seçeneği olarak alanyazında çok sık rastlanmasa da kaynaştırma uygulaması olarak tanımlanan bir diğer uygulama ise ***tersine kaynaştırma*** şeklinde adlandırılmaktadır. Tersine kaynaştırma uygulaması diğer kaynaştırma türlerinden farklı olarak normal işiten çocukların, işitme yetersizliği olan çocuklar için düzenlenmiş olan eğitim ortamlarına dahil olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Barklage, 2003, s. 12; Gürgür, 2014, s. 30; Lowenthal,1999, s. 18). Bu uygulamalarda özel eğitim öğretmeni ile genel eğitim öğretmeninin işbirliği içerisinde tüm çocukların

eğitiminden sorumlu olabilecekleri belirtilmektedir (Rafferty vd., 2001, s. 267). Eğitim ortamı seçeneği olarak tersine kaynaştırma uygulama türünde diğer uygulamalardan farklı olarak hem işitme yetersizliği olan hem de normal işiten çocuğun bireysel gereksinimlerine yönelik aktivitelerin geliştirilmiş olmasıyla nitelikli eğitim hizmetlerinin sunulduğu ve bu bakımdan çocukların gelişiminde yararlı olabileceği belirtilmektedir (Croyle, 2003, s. 266; Gürgür, 2014, s. 29-30; Rafferty vd., 2001, s. 267; Schoger, 2006, s. 3-4). Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma uygulamalarının yararlarına ve bu uygulamalarda karşılaşılabilecek olan risklere ilişkin ailelerin düşüncelerinin alındığı bir çalışmanın (Rafferty vd., 2001, s. 266-286) sonucunda; tersine kaynaştırma uygulamalarının yararlarına ilişkin genel olarak ailelerin büyük çoğunluğunun bu uygulamaların çocuklarının gelişimleri açısından olumlu etkileri olduğunu belirttikleri ortaya konmuştur. Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ulusal alanyazında ise Akmeşe ve Kayhan (2016, s. 322) tarafından gerçekleştirilmiştir. Akmeşe ve Kayhan araştırmalarında okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme yetersizliği olan çocukların eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini almışlardır. Araştırma sonunda tersine kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan çocukların, kullanılan iletişim yaklaşımlarına bağlı olarak (işitsel sözel yaklaşım ve işaret dilinin birlikte kullanımı) bu ortamlarda akademik ve sosyal açıdan daha çok desteklendiğini düşündükleri belirtilmiştir.

Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili farklı formların olduğunu açıklayan ilgili alanyazında, nasıl uygulanıyorsa uygulansın okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının temel amacının işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranları ile eşit eğitim alma hakkından yararlanmalarını sağlamak olduğu belirtilmektedir (Lerner vd., 2003, s. 10-11; Rafferty vd., 2001, s. 266). Kaynaştırma uygulamalarının bu ortak amaç doğrultusunda çocuğun akademik ve sosyal becerileri geliştirme gibi iki temel amacının olduğu belirtilmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim döneminde kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan çocukların ortamın etkin üyeleri olmaları için sosyal gelişimlerini desteklemek, dolayısıyla sosyal uyum ve kabullerini arttırarak sosyal becerilerinin gelişmesine destek olma vurgusundan söz edilmektedir (Croyle, 2003, s. 271; Fuchs ve Fuchs, 1998, s. 311; Guralnick, 2001, s. 18-30; Guralnick ve Bruder, 2016, s. 167-172; Odom, 2000, s. 22-25; Xie vd., 2014, s.

434). Bu ifadelerden yola çıkarak özellikle sosyal becerilerin öğrenildiği okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarıyla birlikte sosyal ortamlara dâhil edilebilmeleri için kaynaştırma uygulamalarının oldukça önemli ve gerekli olduğu söylenilebilir.

Alanyazında bahsi geçen kaynaştırma uygulamalarının farklı formlarının uygulanabileceği vurgusu ile birlikte yine kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasında etkili olduğu ileri sürülebilecek olan yararlardan da bahsedildiği görülebilmektedir. Bu doğrultuda raporun bu kısmına kadar kaynaştırma uygulamaları ve sosyal beceri odaklı olarak yararlara değinilmiş, alanyazında ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Gelinen bu noktada gerçekleştirilen alanyazın taraması ile uluslararasında gerçekleştirilmiş araştırmalarda kaynaştırma uygulamaları ve sosyal beceriler konusunun oldukça detaylı ele alındığı görülebilir. Türkiye'de de okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli bireylere bir ölçüde odaklanılmış olduğu söylenebilir. Ancak söz konusu işitme yetersizliği olan çocuklar ve sosyal beceri düzeyleri olduğunda, yaygın bir uygulama alanı olmasına rağmen yeterli düzeyde araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğunu söylemek güç görünmektedir. Buna ek olarak Türkiye'de okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin hem ebeveynin hem de öğretmenlerin değerlendirmelerine yeterince yer verilmemiş olduğundan bahsedilebilir. Oysa bu dönemde çocukların sosyal becerilerine ilişkin farklı bakış açılarıyla değerlendirmenin ya da çoklu veri kaynaklarından bilgi toplanmasının var olan uygulamaları geliştirmeye hizmet edebileceği ileri sürülebilir. Varılan bu sonuçlardan yola çıkarak Türkiye'de okul öncesi eğitim düzeyinde yürütülen kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan çocuklara ve normal işiten akranlarına ne kadar katkı sağladığının, mevcut uygulamaları geliştirmeye yönelik öneriler geliştirmenin güç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca normal işiten akranları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma uygulamalarında işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin yeterli düzeyde bir bilgiden söz etmenin de güç olduğu ileri sürülebilir.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların hem öğretmenleri hem de ebeveynleri tarafından değerlendirilen sosyal beceri düzeylerinin

incelenmesidir. Bu genel amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bildirimine dayalı sosyal beceri puanları üzerinde;

a) İşitme durumunun (normal işiten ve işitme yetersizliği olan) temel etkisi anlamlı mıdır?

b) İşitme durumu ile bildirim türünün (ebeveyn ve öğretmen) ortak etkisi anlamlı mıdır?

2) Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı sosyal beceri puanları arasında;

a) Öğrencinin cinsiyeti

b) Eğitim ortamı

c) Kaynaştırma uygulaması türü

d) İşitmeye yardımcı teknoloji tipi

e) Aile eğitimi alma durumu

f) Ebeveynin eğitim durumu

g) Öğretmenin mezun olduğu bölüm açısından anlamlı fark var mıdır?

3) Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı sosyal beceri puanları ile öğrenci, öğretmen ve ebeveyne ait sürekli değişkenler (takvim yaşı, işitme düzeyi, tanı yaşı, ilk cihaz takma yaşı, işitme cihazını kullanma süresi, koklear implant yaşı, koklear implant kullanma süresi, eğitim alma süresi, annenin yaşı ve babanın yaşı) arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

4) Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin bildirimlerine sosyal beceri puanlarını yordayan değişkenler nelerdir?

1.6. Önem

Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen önemli değişkenlerden birisinin, çocukta herhangi bir yetersizliğin var olup olmama durumu olduğu ve alanyazında da sıklıkla vurgulandığı bu raporun giriş kısmında çoğu kez belirtilmiştir (Lerner vd., 2003, s. 2; Merrel ve Holland, 1997, s. 393-402). Özellikle işitme yetersizliği olan çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarınınkinden farklı olduğu

ve sosyal becerilerinin akranlarına göre sınırlı olabileceği araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Antia vd., 1994, s. 262; Barklage, 2004, s. 4-7; Calderon ve Greenberg, 2003, s. 178; DeLuzio ve Girolametto, 2011, s. 1197; Patton, 2004, s. 2; Poyraz Tüy, 1999, s. 25). Bu nedenle okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarındaki işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik desteklenmesinin, ileriki okul hayatında yaşayabileceği sosyal etkileşim zorluklarını azaltmada etkili olabileceği belirtilmektedir (Harris, 2014, s. 2). İşitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkısı olduğu düşünülen normal işiten akranlarıyla birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamalarının son yıllarda yaygınlaştığı bilinmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında normal işiten akranlarıyla bir arada olmalarının işitme yetersizliği olan çocuklar açısından öğrenme becerilerine ve çok yönlü gelişimsel alanlarına birçok yarardan bahsedilmektedir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s. 12). Araştırmaların sonuçları, özellikle akranlarıyla etkileşimde bulunma fırsatlarının sosyal uyum ve kabulü kolaylaştırarak çocukların sosyalleşmelerine katkı sağladığını göstermektedir (Croyle, 2003, s. 259; Lowenthal, 1999, s. 20; McWilliam vd., 2001, s. 503-523; Odom ve Diamond, 1998, s. 3-25; Rafferty vd., 2003, s. 467)

Okul öncesi eğitim döneminde işitme yetersizliği olan çocuklar, eğitim aldıkları ortamlar ve sosyal beceri düzeylerine uluslararası boyutta bu kadar odaklanılmış olmasına rağmen, aynı durumun Türkiye için söz konusu olduğu söylenememektedir. Oysaki Türkiye' de okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına devam eden tüm yetersizlik grubundaki çocukların sayılarına bakıldığında 2016-2017 öğretim yılı 1. Dönem MEB Örgün Eğitim İstatistik sonuçlarına göre 1708 olduğu belirtilmektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017). Bu istatistiki verilere bir de kayıt dışı özel gereksinimli öğrencilerin var olduğu düşünüldüğünde ciddi bir sayının olduğu ileri sürülebilir. Ancak bu sayının ne kadarının işitme yetersizliği olan çocuklara ait olduğu net olarak bilinmemektedir. Bu bağlamda tek başına istatistiki verilerden yola çıkılarak var sayılabilecek yaygınlığa rağmen Türkiye'de okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına devam eden, işitme yetersizliği olan çocuklara ve sosyal beceri düzeylerine yeterince odaklanılmamış olması bu araştırmanın öneminin bir göstergesi olarak kabul edilebileceği söylenebilir. Çünkü, okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına dahil olan işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeylerine

odaklanılarak bu tür uygulamaların amaca hizmet edip etmediğinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen bu araştırmada, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme yetersizliği olan çocuklar ile normal işiten çocukların sosyal beceri düzeylerinin ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleriyle belirlenmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçların okul öncesi dönemdeki işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenerek, bu becerilerde etken değişkenlerin belirlenmesine hizmet etmesi beklenmektedir. Sözü edilen bu değişkenlerin kontrol edilerek olumsuz etkilerinin azaltılmasına hizmet etmesi söz konusu olabilir. Dolayısıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sosyal becerilerin gelişimi boyutunda olumsuz etkilerin azaltılabilmesine yönelik önemli sonuçları ortaya koyabileceği düşünülmüştür.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın önemine ilişkin bu açıklamalar ile birlikte elde edilen sonuçların okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal beceriler boyutundaki mevcut durumlarının ve desteklenmeye gereksinimleri olan alanların belirlenmesine hizmet edebileceği söylenebilir.

Son olarak bu araştırmadan elde edilen bulguların işitme yetersizliği olan çocukların, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına dahil oldukları ortamlarda sosyal yeterliliklerinin desteklenmesi ve sosyal uyumlarının sağlanabilmesine ilişkin yol gösterici olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal beceriler boyutunda nasıl bir destek hizmeti sunulması gerektiği konusunda temel oluşturma niteliğinde olması bakımından da önemli olduğu ileri sürülebilir.

1.7. Varsayımlar

Araştırmada yer alan işitme yetersizliği olan çocuklar ilgili tanı raporlarının doğru olduğu ve bu raporlara göre kaynaştırma uygulamalarına devam ettikleri varsayılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin ölçme özellikleri doğrultusunda ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların sosyal beceri düzeyine ilişkin bilgi

sahibi oldukları varsayılmıştır.

Ebeveyn ve öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların yansız ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.8. Sınırlılıklar

Yapılan tüm bilimsel çalışmalarda olduğu gibi mevcut çalışmada da bazı sınırlılıklara rastlanmıştır.

- Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal beceri düzeyleri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü nitelikle ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmen ve ebeveynlere uygulamaya dayalıdır, bu nedenle işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin elde edilen veri katılımcıların beyanları ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Mevcut araştırmanın bu bölümünde sıklıkla kullanılan bazı terimlerin açıklamalarına ve araştırma sürecinde kullanıldıkları anlamlarına yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim: Çocuğun bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeyine uygun olarak bilişsel, dil, psikomotor, öz bakım becerileri ve sosyal duygusal gelişimini desteklemeye yönelik zengin uyarıcı çevre olanaklarının sağlandığı dönemdir (Gülay ve Akman, 2009, s. 3-4; Oğuzkan ve Oral, 1997 s. 2)

Sosyal yeterlilik: Çocuğun akranları ve yetişkinler ile olumlu etkileşim kurabilmesi için gerekli sosyal becerileri uygun ve etkili bir biçimde kullanabilmesidir (Hoffman, Quittner ve Cejas, 2014, s. 115; Most, Ingber ve Heled-Ariam, 2012, s. 259).

Sosyal beceriler: Sosyal açıdan kabul edilen ve öğrenilebilir davranışlar olup temel olarak çocuğun etkileşimde bulunduğu kişiye yönelik olumlu yönde sosyal davranışta bulunma, olumsuz davranıştan ise kaçınma eğilimidir (Barklage, 2004, s. 2; Johns, Crowley ve Guetzloe, 2005, s. 2).

Özel eğitim okulları: İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik olarak özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu, özel olarak yetiştirilmiş uzmanların bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı resmî ve özel kurumlardır (Stinson ve Kluwin, 2003, s. 53).

Genel eğitim okulları: Özel eğitim sınıfları ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları şeklinde yürütülen iki temel uygulamanın olduğu kurumlardır (Croyle, 2003, s. 264; Gürgür, 2014, s.276).

Tam zamanlı kaynaştırma: İşitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarına tam zamanlı olarak katılımını içeren bu uygulama kısaca kaynaştırma olarak da tanımlanır (Bunch, 1994, s. 150).

Tersine kaynaştırma: Diğer kaynaştırma türlerinden farklı olarak normal işiten çocukların, işitme yetersizliği olan çocuklar için düzenlenmiş olan eğitim ortamlarına dâhil olmalarıdır (Barklage, 2003, s. 12; Gürgür, 2014, s. 30).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma nicel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın birinci ve ikinci sorusu ile fark arandığı için nedensel-karşılaştırmalı araştırma modeli benimsenmiştir. Üçüncü araştırma sorusu ile korelasyon, dördüncü araştırma sorusu ile yordama belirlendiğinden bu sorular için bağıntısal araştırma modeli kullanılmıştır.

Birinci araştırma sorusu için bağımsız değişken işitme durumu iken, bağımlı değişkenler Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ile ölçülen sosyal beceri puanının ebeveyn ve öğretmenden ayrı ayrı toplanan biçimleridir. İkinci araştırma sorusunda bağımsız değişkenler çocuğun cinsiyeti, eğitim ortamı, kaynaştırma uygulamasının tipi, işitmeye yardımcı teknoloji türü, aile eğitimi alıp almama, ebeveynin eğitim düzeyi ve öğretmenin branşıdır. Bu soru için bağımlı değişken OSBED ile ölçülen ve öğretmenin bildirimine dayalı sosyal beceri puanıdır. Üçüncü araştırma sorusunda çeşitli demografik, odyolojik ve eğitimsel değişkenlerin OSBED ile ölçülen sosyal beceri puanıyla ilişkileri incelenmiştir. Yordama içeren dördüncü araştırma sorusunda yordanan değişken OSBED ile ölçülen sosyal beceri puanı, yordayan değişkenler ise çocuğun takvim yaşı ve işitme cihazı kullanmaya başlama yaşıdır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmaya yazılı olarak bilgilendirilmiş ve onayları alınmış olan 100 normal işiten ve 60 işitme yetersizliği olan çocuk olmak üzere toplam 160 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri ile başlanmıştır. Diğer bir deyişle başlangıçta asıl veri kaynağı olarak çalışılan ebeveyn (n = 160) ve öğretmen (n = 160) toplam sayısı 320'dir. Bu sayı bir katılımcıya ait ölçeğe ilişkin ölçümlerin %5'inden fazlasının eksiliğinden dolayı analizden çıkarılan dört katılımcıyla 312'ye, uç değerler kontrolü ile analizden çıkarılan iki katılımcıyla 308'e düşmüştür. Katılımcı sayılarına ilişkin sonuçlar Tablo 2.1'de sunulmuştur.

2.2.1. Araştırmaya katılımcıları dâhil etme ölçütleri

- İşitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların okul öncesi dönem yaş aralığında olmaları,

- İşitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların kaynaştırma uygulama türleri olan tam zamanlı ve tersine kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları,
- İşitme yetersizliği olan çocukların işitmeye yardımcı teknolojileri (işitme cihazı veya koklear implant) kullanıyor olmaları,
- Katılımcı ebeveynlerin öncelikle anne veya babası olması, yok ise, çocuğun bakımından sorumlu olan ve sosyal gelişimi hakkında bilgisi olan diğer yakınlarından herhangi biri olmaları.

Tablo 2.1. *Verilerin Toplandığı Katılımcı Sayıları*

Ana Gruplar	**Alt Gruplar**	*N*
Çocuk	Normal İşiten	99
	İşitme Yetersizliği olan	55
	Toplam	154
Öğretmen	Genel Eğitim Öğretmeni	80
	Özel Eğitim Öğretmeni	65
	Bilinmeyen	9
	Toplam	154
Ebeveyn	Anne	124
	Baba	16
	Diğer	9
	Bilinmeyen	5
	Toplam	154
Katılımcı Toplamı (Öğretmen + Ebeveyn)		**308**

Not: Veriler aynı çocuk üzerinden hem öğretmen hem ebeveynden toplanmıştır.

2.2.2. Normal işiten ve işitme yetersizliği olan çocuklara ait özellikler

Katılımcılara ait ölçüm sonuçları üzerinde yapılan değerlendirmeler sonucunda araştırma 154 çocuğa ait bilgiler üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların öğretmeni ve ebeveyni olduğu normal işiten çocuklar (n = 99) ve işitme yetersizliği olan çocuklar (n = 55) olmak üzere iki ana grup oluşturmaktadır. Normal işiten çocuklar ve işitme yetersizliği olan çocukların demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikleri Tablo 2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. *İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Özelliklerinin Betimleyici İstatistikleri*

Kategorik Değişkenler	***n***	***%***
Cinsiyet	55	
Kız	20	36.4
Erkek	25	63.6
Yaş Aralığı (Ay)	55	
36-48	2	3.6
49-60	17	30.9
61-72	18	32.7
73-90	18	32.7
İşitme Kaybının Oluş Zamanı	50	
Doğuştan	35	70
Sonradan (Dil Öncesi)	13	26
Bilinmiyor	2	4
İşitme Kaybı Derecesi	47	
20-40 dBHL Arası (Hafif)	2	4.3
41-70 dBHL Arası (Orta)	12	25.5
71-95 dBHL Arası (İleri)	17	36.2
96+ (Çok İleri)	16	34
İşitmeye Yardımcı Teknoloji	49	
İC	19	38.8
Kİ	12	24.5
İC ve Kİ	18	36.7
İşitme Cihazı Kullanım Durumu	42	
Tek Kulak-Sağ	12	28.6
Tek Kulak-Sol	8	19
Çift Kulak	17	40.5
Cihaz Kullanmıyor	5	11.9
İşitme Cihazının Düzenli Kullanımı	37	
Hayır	4	10.8
Evet	33	89.2
Eğitim Ortamı	55	
Özel Eğitim Anaokulu	33	60
İşitme Engelliler Okulu Kaynaştırma Anasınıfı	9	16.4
Kreş ve Anaokulu	13	23.6
Kuruma Başlamadan Önce Eğitim Alma Durumu	48	
Almamış	21	43.8
Almış	27	56.3
Destek Özel Eğitim	53	
Almıyor	10	18.9
Alıyor	43	81.1
Aile Eğitimi	53	
Almamış	27	50.9
Almış	26	49.1
Ek Engel	53	
Yok	47	88.7
Var	6	11.3
Ek Engel Türü	6	
Dikkat Dağınıklığı	1	16.7
Bilişsel Gelişim Geriliği	1	16.7
Bedensel (Ayağından)	1	16.7
Çiğneme-Yutma	1	16.7
Yürüyüş Bozukluğu	1	16.7
Denge Problemi	1	16.7

Tablo 2.2. *İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Özelliklerinin Betimleyici İstatistikleri (Devam)*

Sürekli Değişkenler	***n***	***Ort.***	***SS***	**Min.-Maks.**
Öğretmene Göre Çocuk Genel Sos. Bec. Düzeyi	48	6.89	1.89	1-10
Çocuk Yaşı (Ay)	55	67.18	11.69	44-88
Tanı Yaşı (Ay)	50	10.5	13.85	0-53
İşitme Düzeyi	22	76.73	18.99	41-110
İC Kullanmaya Başlama Yaşı (Ay)	41	18.76	13.8	2-48
İC Kullanma Süresi(Ay)	41	41.49	17.5	11-74
Kİ Ameliyatı Olduğu Yaşı (Ay)	30	27.3	12.1	6-54
Kİ Kullanma Süresi (Ay)	30	38.67	15.01	12-66
Eğitim Alma Süresi (Yıl)	24	2.25	1.07	1-4

Not: dBHL = desibel İşitme Düzeyi; İC = İşitme Cihazı; Kİ = Koklear İmplant; İKÇ = İşitme Kayıplı Çocuk.

Tablo 2.2.'de verilen bilgilere göre çocukların cinsiyete göre dağılımları büyük oranda benzerlik göstermektedir. Çocuklara ait yaş aralığı gruplarında dağılımın %96.1'ini 49-60, 61-72 ve 73-90 aylar oluşturmaktadır. İşitme kaybının oluş zamanına ait bilgilere göre ise dağılımın %70'lik kısmını doğuştan seçeneği oluşturmaktadır. İşitme kaybı derecelerinde çocukların çoğunun 41+ dB olduğu, kullanılan işitmeye yardımcı teknolojileri bakımından grupların benzer büyüklüklerden oluştuğu görülmüştür. Eğitim ortamları bakımından işitme engelliler okulu ile kaynaştırma anasınıfı grupları benzer büyüklüklerde iken özel eğitim anaokulu grubunun diğer iki grubun toplamında büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. İşitme yetersizliği olan çocuklara ait olan özelliklerden kuruma başlamadan önce eğitim alma durumunda ve aile eğitimi alma durumlarında gruplar arası benzer büyüklükler varken çocukların çoğunun destek özel eğitim aldığı görülmektedir. Ayrıca işitme yetersizliği olan çocukların sadece 6'sında ek engel bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.3. *Normal İşiten Çocukların Özelliklerinin Betimleyici İstatistikleri*

Kategorik Değişkenler	***n***	***%***
Cinsiyet	99	
Kız	52	52.5
Erkek	47	47.5
Yaş Aralığı (Ay)	99	
36-48	4	4
49-60	22	22.2
61-72	48	48.5
73-90	25	25.3
Eğitim Ortamı	99	
Özel Eğitim Anaokulu	50	50.5
İşitme Engelliler Okulu Kaynaştırma Anasınıfı	24	24.2
Kreş ve Anaokulu	25	25.3

Sürekli Değişkenler	***n***	***Ort.***	***SS***	**Min.-Maks.**
Öğretmene Göre Çocuk Genel Sos. Bec. Düzeyi	83	8.25	1.57	2-10
Çocuk Yaşı (Ay)	99	65.85	8.62	46-90

2.2.3. Ebeveyn ve öğretmenlere ait özellikler

Araştırmanın çalışma grubu çocukların öğretmenleri (*n* = 154) ve ebeveynleri (*n* = 154) olmak üzere toplam 308'dir. Öğretmenlere ve ebeveynlere ait demografik bilgilerin betimleyici istatistikleri Tablo 2.4.'de sunulmuştur.

Tablo 2.4. *Ebeveyn ve Öğretmen Özelliklerinin Betimleyici İstatistikleri*

	Kategorik Değişkenler	***n***	***%***		
Öğretmen	Cinsiyet	154			
	Kadın	154	100		
	Erkek	0	0		
	Eğitim Düzeyi	154			
	Lisans	150	97.4		
	Yüksek Lisans	4	2.6		
	Doktora	0	0		
	Mezun Olduğu Bölüm	146			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	66	45.2		
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	48	32.9		
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	9	6.2		
	Görme Engelliler Öğretmenliği	8	5.5		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	3	2.1		
	Sınıf Öğretmenliği				
	Çocuk Gelişimi	3	2.1		
Ebeveyn	Ebeveynin Çocuğa Yakınlığı	9	6.2		
	Annesi	149			
	Babası	124	83.2		
	Nenesi	16	10.7		
	Diğer	5	3.4		
	Ebeveynin Eğitim Durumu*	4	2.7		
	İlkokul ve Altı	148-146			
	Ortaokul ve Lise	40-25	27-17.1		
	Üniversite ve Üstü	68-78	46.6-53.4		
	Ebeveynin Çalışma Durumu*	39-43	26.4-29.5		
	Çalışmıyor	148-146			
	Çalışıyor	96-6	64.9-4.1		
		52-140	35.1-95.9		
	Sürekli Değişkenler	***n***	***Ort.***	***SS***	**Min.-Maks.**
	Öğretmen Yaşı	142	31.54	5.44	24-50
	Anne Yaşı	147	32.88	5.37	23-48
	Baba Yaşı	145	36.75	5.47	25-58
	Ailenin Çocuk Sayısı	145	1.93	.92	1-6

Not. * =Satırdaki ilk değer anneye, ikinci değer babaya aittir.

Tablo 2.4.'de belirtildiği üzere katılımcı öğretmenlerinin tümünün cinsiyeti kadındır. Ebeveynin çocuğa yakınlığı değişkeni annesi (n = 124), babası (n = 16), nenesi (n = 5) ve diğer (n = 4) şeklinde gruplar oluşturmaktadır. Ebeveyn eğitim durumları bakımından ise baba eğitim düzeylerinin anne eğitim düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcıların ebeveynlerine ve sınıf öğretmenlerine katılımcı bilgi formu ve çocukların sosyal becerileri düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek ve anket uygulanarak veriler elde edilmiştir.

2.3.1. Katılımcı bilgi formu

Araştırmaya katılan işitme yetersizliği olan çocuğun anne ve babasının demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla yaşları, meslekleri, eğitim durumları, ailedeki toplam çocuk sayısı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, işitme yetersizliği tanılama yaşı, işitme cihazının varlığı vb. özelliklerinin belirlenmesi yönelik sorular yer almaktadır.
Araştırmaya katılan normal işiten çocuğun anne ve babasının demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla yaşları, meslekleri, eğitim durumları, ailedeki toplam çocuk sayısı, çocuğun yaşı, cinsiyeti vb. özelliklerinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

2.3.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)

TÜBİTAK tarafından desteklenen (109G047) "Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi" kapsamında okul öncesi dönem 36 ay ve üzeri çocuklara yönelik Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) geliştirilmiştir. Ölçek, hem okul öncesi çocukların sosyal becerilerini izlemek ve değerlendirmek hem de bu doğrultuda çocuklara, öğretmenlere ve ailelere geri bildirim vermek amacıyla öğretmen ve anne-baba formu olmak üzere iki farklı bildirime dayalı olarak geliştirilmiştir. Her bir form, tümü likert tipi olan 49 madde ve dört faktörlü (Başlangıç Becerileri, Arkadaşlık Becerileri, Akademik Destek Becerileri, Duygularını Yönetme Becerileri) bir ölçme modelinden oluşmaktadır (Ömeroğlu vd., 2014, s. 37-38).

Ölçeğin her iki formunun da geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. OSBED Ölçeği Öğretmen Formunun geçerlik ve güvenirlik analizlerinin belirlenmesine yönelik Ömeroğlu ve diğerlerinin (2014) yaptığı araştırmada OSBED Öğretmen Formunun puanlarının güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Alfa değeri başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duygularını yönetme becerileri için .92'dir. Okul öncesi çocukları ile gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına göre, OSBED-Öğretmen Formu, okul

öncesi çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Ömeroğlu vd, 2014, s. 37).

OSBED Ölçeği Anne-Baba Formunun ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanmasına yönelik Yurt ve diğerlerinin (2014) yaptığı araştırmada OSBED anne-baba formundan elde edilen Alpha güvenirlik katsayıları ise 3 yaş grubu için .85 ile .95; 4 yaş grubu için .85 ile .95; 5 yaş grubu için .82 ile .95; norm örneklemin tümü için ise .84 ile .95 aralığında değişmektedir. Norm örneklemin tümü için ölçeğe ait alfa katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yurt vd., 2014, s. 102).

Araştırmanın katılımcılarının yaş aralıklarının bu ölçeğe uygun olması ve ölçeğin Türkçe özgün formlarının olmasından ötürü araştırmada kullanılmak üzere tercih edilmiştir. Ayrıca bu çalışma da yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alpha ile belirlenen güvenirlik katsayısı öğretmenlerde .98, ebeveynlerde .96 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA)

Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) Goodman tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Anket 3-16 yaş aralığındaki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin doldurduğu, 11-16 yaş aralığı içinse ergenin kendisinin doldurduğu formlar; beş alt başlıktan (Dikkat Eksikliği ve Aşırı hareketlilik, Davranış Sorunları, Duygusal Sorunlar, Akran Sorunları ve Sosyal Davranışlar) ve 25 maddeden oluşmaktadır. Her iki anket formunun Goodman tarafından 2001 yılında psikometrik özellikleri araştırılmıştır. Anketin iç tutarlılığına ilişkin güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alpha katsayısı .73 olarak bulunmuştur (Goodman, 2001, s. 1337). Araştırma sonucunda GGA'nin tutarlı ve güvenilir olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmada katılımcıların sosyal davranışlarına ve aynı zamanda problem davranışlarına ilişkin bilgilerin aynı anketle toplanabilmesine olanak tanıması ve yaş aralığının katılımcı gruba uygun olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Bu çalışma için Alpha güvenirlik katsayısı öğretmenlerde .34, ebeveynlerde .56 olarak hesaplanmıştır. GGA ile veriler toplanmış, ancak yapılan güvenirlik analizleri sonucunda alfa değerlerinin öğretmen ve ebeveynde .34-.56 olarak düşük çıkması,

ayrıca ölçeğin OSBED ile korelasyonunun da düşük olması nedeniyle bu ölçekten elde edilen veriler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve davranışlarına ilişkin olarak ulaşılabilen geliştirilmiş ve uyarlanmış tüm ölçek ve anketler tez danışmanı, bir uzman ve araştırmacı tarafından detaylı olarak incelenmiştir. Anketlerin incelenmesinin ardından Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ve Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) uygun görülmüş ve gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmada kullanılmaya karar verilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Ankara, Eskişehir, İzmir, Trabzon ve Uşak illerindeki Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi bulunan tersine ve tam zamanlı olarak kaynaştırma uygulamaları yapılan işitme engelliler ilkokulundaki anasınıfları, özel eğitim anaokulları, kreş ve gündüz bakımevleri ve anaokullarına devam eden işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sayıları alınmıştır.

Katılımcı sayıları belirlendikten sonra araştırma için üniversite etik kurulundan (EK-1/a) ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler (EK-1/b) alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Adana, Samsun ve İzmit illerindeki işitme engelliler ilkokulu bünyesindeki tersine kaynaştırma uygulamaları yapılan anasınıfları ve kreş ve gündüz bakımevlerinde bulunan çocuk sayıları telefonla görüşülerek alınmıştır. Ülkemizde okul öncesi dönemde yapılan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgiler mevcuttur. Trabzon, Samsun, Adana illerindeki işitme engelliler ilkokulları bünyesinde bulunan ana sınıflarında, İzmir Hasan Kaya Özel Eğitim Anaokulu ve Ankara Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulunda tersine kaynaştırma uygulamaları yapılmaktadır. Uşak Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulunda ise tam zamanlı olarak kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı bilinmektedir (MEB, 2017).

İzinlerin alınma sürecinin ardından Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu (EK-9), OSBED, GGA ve Katılımcı Bilgi Formları okullarda öncelikle gönüllü katılımın esas alındığı belirtilen ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere ulaştırılmış ve sonrasında çocukların ebeveynlerine iletilerek anketler uygulanmıştır. Trabzon, İzmir, Eskişehir, İzmit, Samsun ve Uşak illlerinde araştırmacı tarafından veri topladığından

anketlerin bu illerden geri dönüş oranı %100 olmuştur. Ankara ve Adana illerinde ise verilerin toplanması posta yoluyla olduğundan anketlerin geri dönüş oranı %50 olmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda analizler gerçekleştirilmeden önce veriler denetlenmiş ve analizlerin varsayımları test edilmiştir. Ardından analizler yapılmıştır. Verilerin analizi sürecine değinmeden önce yapılan ön analiz sonucunda toplanan verilerde öğretmenlerin değerlendirmelerinin ebeveynlere göre daha gerçekçi ve daha objektif sonuçlar vermesi bakımından sadece öğretmenlerden alınan verilerin analize dahil edildiğini belirtmek önemli gözükmektedir.

2.5.1. Ön analizler

2.5.1.1.*Verilerin denetlenmesi*

İlk aşamada veri dosyasının görsel olarak incelenmesi ve temel betimsel istatistiklerin gözden geçirilmesi yoluyla verilerin bilgisayara doğru girilip girilmediği denetlenmiştir. Bu denetim sonucunda yanlış kodlanan veriler düzeltilmiş, ranj dışına taşan herhangi bir değer kalmamıştır. Veri girişindeki hatalardan kaynaklı kayıp değerlere gerçek değerleri atanmıştır. Bir katılımcıya ait ölçeğe ilişkin ölçümlerde %5'ten fazla kayıp değer olan dört katılımcı bu nedenle analizden çıkartılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca uç değerler kontrol edilmiş, iki katılımcı bu nedenle analizden çıkarılmıştır.

2.5.1.2. *Analizin varsayımlarının test edilmesi*

Analizlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Araştırmanın amacı ve araştırma sorularına uygun olarak 1. araştırma sorusu için MANOVA, 2. araştırma sorusu için ANOVA, 3. araştırma sorusu için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, 4. araştırma sorusu için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Gruplar arası farkların belirlenmesinde kullanılan MANOVA varsayımlarının karşılanması, ANOVA varsayımlarının da karşılanması anlamına geldiğinden gruplar arası karşılaştırma analizlerinde yalnızca MANOVA varsayımları; yordayıcı değişkenlerin saptanmasında ise çoklu regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir.

MANOVA'nın varsayımları normallik, doğrusallık, varyans-kovaryans homojenliği; çoklu regresyon analizinin varsayımları normallik, doğrusallık, regresyon eğimlerinin homojenliği, çoklu bağlantı ve tekillik ve hataların bağımsızlığıdır.

Normallik. MANOVA'nın *normallik* varsayımının karşılanması için tek değişkenli ve çok değişkenli normallik dağılımlarının test edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Kolmogorov-Smirnov değerinin $p > .05$ olması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise -1.5 ile +1.5 arasında yer alması ile tek değişkenli normallik varsayımı sağlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 240). Çok değişkenli normallik ile ilgili de Mahalanobis uzaklığı değeri ile fikir edinilebilmiştir. Hiçbir katılımcı için Mahalonobis uzaklığı değeri kritik χ^2 tablo değerinden (6.63) büyük olmadığından çok değişkenli normal dağılımdan söz edilebilmektedir (Field, 2005, s. 230). Çoklu regresyon analizinde vurgulanan hata varyanslarının normal dağılması gerektiği de oluşturulan saçılım grafikleri ile kontrol edilerek sağlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 150).

Doğrusallık. MANOVA için *doğrusallık* varsayımı için her bir grup düzeyinde bağımlı değişkenlerin birbirleri ile doğrusal bir ilişki sergilemesi ve bağımlı değişkenler arasında $r >$. 30 düzeyinde korelasyon saptanması ile sağlanmıştır (Pallant, 2005). Çoklu regresyon için ise doğrusallık beklenen standartlaştırılmış hata değerleri ile gözlenen standartlaştırılmış hata değerlerinin oluşturduğu grafiğin doğrusal bir eğim göstermesi ile sağlanmıştır (Çokluk vd., 2010, s. 151; Field, 2005, s. 230).

Homojenlik. MANOVA için homojenliğin test edilmesinde Levene Testi ile belirlenen hata varyanslarının homojenliği, Box's M Test ile belirlenen kovaryans matrislerinin homojenliği kullanılmıştır. Her iki test sonucunun anlamlı olmaması, yani Levene's Test için $p > .05$, Box's M Test için $p > .001$ olması gerekmektedir (Field, 2005, s. 230). Elde edilen F değerleri ve anlamlılık düzeyleri, hata varyansları ve kovaryans matrislerinin yalnızca öğretmen bildirimine dayalı OSBED sonuçları (Levene Testi, $p = .029$) haricinde büyük oranda homojen olduğunu doğrulamaktadır. Regresyon analizi için kontrol değişkeni olarak düşünülen takvim yaşının açıklayan değişkenle etkileşim etkisinin $p > .05$ düzeyinde olduğundan regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı karşılanmıştır.

Çoklu bağlantı ve tekillik. Çoklu bağlantı sorunu değişkenler arasında korelasyonun aşırı yüksek ($r > .90$ ya da .80), tolerans değerinin .20'den küçük, VIF (Variance Inflaton Factor) değerinin 10'dan büyük olması durumlarında gözlenebilir

(Stevens, 2009, s. 40). Ancak bu çalışmada değişkenler arası korelasyon matrisi değerleri (bkz. Tablo 3.6.), en küçük tolerans değeri (.90) ve en büyük VIF değeri (1.11) dikkate alındığında çoklu bağlantı sorunu olmadığı gözlenmiştir. Bir değişkenin birden fazla değişken bileşiminden oluşmamasını ifade eden tekillik koşulunun sağlanmasına da özellikle dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2001, 240).

Hataların bağımsızlığı. Yalnızca çoklu regresyon analizi için geçerli bu varsayım, hatalar arasında anlamlı korelasyon olmaması anlamına gelmekte ve Durbin-Watson test istatistiği ile belirlenmektedir. Bu çalışmada yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizinde Durbin-Watson test değerleri (2.056) 1.00-3.00 arasında yer aldığından (Field, 2005), hataların bağımsız olduğu varsayılmıştır.

Verilerin analizinde istatistiksel yazılım programı olan IBM SPSS 22.0 kullanılmıştır. İşitme durumu ve veri kaynağına göre farkların belirlenmesinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), çeşitli bağımsız değişkenlerin OSBED üzerindeki etkileri tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve OSBED puanlarının yordayıcılarının belirlenmesinde hiyerarşik çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Analizlerde I. tip hata olasılığının kabul üst değeri olarak %5, başka bir ifadeyle $p \leq .05$ kabul edilmiştir daha düşük hata olasılıklarına duyarlık açısından raporlaştırmalarda $p \leq .01$ anlamlılık düzeyleri de dikkate alınmıştır. Meta-analiz çalışmalarında kullanılma olasılığına karşı p değeri olduğu gibi rapor edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme yetersizliği olan çocuklar ile normal işiten çocukların sosyal beceri düzeylerinin ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleriyle belirlenmesi ve incelenmesidir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Farka Yönelik Bulgular

3.1.1. İşitme yetersizliği olan ve normal işiten gruplar arasında ebeveynden ve öğretmenden alınan sosyal beceri puanlarının (OSBED puanları) farkları

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinden alınan OSBED puanlarına; işitme durumunun temel etkisi ve işitme durumu ile veri kaynağının ortak etkisini belirlemek üzere MANOVA yapılmıştır. Tablo 3.1.'de MANOVA sonuçları, Tablo 3.2.'de OSBED puanlarının işitme durumu ve veri kaynağına göre betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.1. *OSBED Puanlarına İşitme Durumunun Temel Etkisi ve İşitme Durumu ile Veri Kaynağının Ortak Etkisini Gösteren MANOVA Sonuçları*

Faktör	***Wilks' λ***	**Sd**	**F**	**p**	***Kısmi η2***	***Güç***
Temel etki	.626	(2, 151)	45.037	.000	.374	1.00
Ortak etki	.024	(2.151)	3083.75	.000	.976	1.00

Tablo 3.2. *OSBED Puanlarının İşitme Durumu ve Veri Kaynağına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları*

Veri Kaynağı	*İşitme Durumu*	n	Ort.	SS	*Min.-Maks.*	Sd	F	P
Öğretmen	İK	55	145.22	40.41	65-230	(1,152)	75.63	.000
	Nİ	99	197.80	33.23	96-245			
Ebeveyn	İK	55	155.78	33.57	77-223	(1,152)	37.26	.000
	Nİ	99	186.46	27.65	97-244			

Not. İK: İşitme Kayıplı, Nİ: Normal İşiten

OSBED'in ebeveynler ve öğretmenlerden alınan puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları işitme kaybı olan ve normal işiten çocukların veri kaynağı bakımından elde edilen OSBED puanlarının anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır, Wilks $\lambda = .626$, $F(2\text{-}151) = 45.037$, $p = .000$. Bu bulgu, ebeveyn ve öğretmen OSBED puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların işitme durumuna bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Ölçeğin veri kaynağı faktörüne ilişkin betimsel değerler ile işitme durumuna göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 3.2.'de verilmiştir. Buna göre veri kaynağı bakımından OSBED puanları hem ebeveyn hem öğretmen bazlı olarak çocuğun işitme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{\text{Öğretmen}}$ (1-152) = 75.63, F_{Ebeveyn} (1-152=37.26], $p = .000$. Öğretmen OSBED puanlarında normal işiten çocukların puan ortalamaları (197.80) işitme kayıplı çocukların puan ortalamalarından (145.22) yüksektir. Aynı şekilde ebeveyn OSBED puanlarında da normal işiten çocukların puan ortalamaları (186.46) işitme kayıplı çocukların puan ortalamalarından (155.78) daha yüksektir. İşitme kayıplı çocukların kendi aralarındaki puanlarında; ebeveyn OSBED ortalama puanları (155.78) öğretmen OSBED puan ortalamalarından (145.22) daha yüksek iken; normal işiten çocukların kendi aralarındaki puanlarında ise öğretmen OSBED puan ortalamaları (197.80) ebeveyn OSBED puan ortalamalarından (186.46) daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar birinci araştırma sorusunun ilk kısmı olan

OSBED puanlarına işitme durumunun temel etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca OSBED puanlarına işitme durumu ile veri kaynağının ortak etkisini belirlemek olan birinci araştırma sorusunun ikinci kısmı için yapılan MANOVA sonuçları tüm faktörler ve gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır, Wilks $\lambda = .024$, $F(2\text{-}151) = 3083.75$, $p = .000$. Bu bulgu sonucu elde edilen gruplar arası farklılıklar Tablo 3.2.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Grupların OSBED puan ortalamalarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralama ise; $Nİ_{Öğretmen} > Nİ_{Ebeveyn} > İK_{Ebeveyn} > İK_{Öğretmen}$ şeklindedir.

3.1.2. Çocukların öğretmenden alınan sosyal beceri puanlarının (OSBED puanları) demografik değişkenlere göre farkları

Araştırmanın ikinci sorusu, okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı olarak OSBED ile ölçülen sosyal beceri puanları arasında çeşitli kategorik değişkenler (cinsiyet, eğitim ortamı, kaynaştırma uygulaması türü, işitmeye yardımcı teknoloji tipi, aile eğitimi alma durumu, ebeveynin eğitim durumu ve öğretmenin mezun olduğu bölüm) açısından anlamlı fark olup olmadığıdır. Bunu belirlemek üzere çocuğun sosyal gelişimine etkisi olduğunu düşülen değişkenler dikkate alınarak ANOVA yapılmıştır. Tablo 3.3.'de ANOVA yapılan grupların betimleyici istatistikleri, Tablo 3.4.'de ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.3. *Çocuğun Sosyal Becerisine Etkisi Olduğu Düşülen Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri*

Değişken		***Grup***	**N**	**Ort.**	**SS**	***Min.-Maks.***
Cinsiyet		Kız	72	187.26	40.91	88-245
		Erkek	82	171.78	45.29	65-245
Eğitim Ortamı		Özel eğitim Anaokulu	83	180.33	43.83	83-245
		İşit. Eng. Okulu Kaynaştırma Anasınıfı	33	173.03	49.22	65-241
		Kreş ve anaokulu	38	181.34	39.46	73-243
Kaynaştırma Uygulaması		Tam zamanlı kaynaştırma	54	171.70	31.20	80-232
		Tersine kaynaştırma	100	176.56	35.97	68-244
İşitmeye Yard. Teknoloji		İşitme cihazı	19	146.37	42.19	65-212
		Koklear implant	12	147.50	38.17	73-188
		İşitme cihazı ve koklear implant	18	144.44	46.09	83-230
Aile Eğitimi		Almayanlar	27	144.74	41.53	65-230
		Alanlar	26	146.42	41.41	73-224
Ebeveyn Eğitim Durumu	Anne	İlkokul ve altı	40	164.12	42.35	83-245
		Ortaokul ve lise	69	177.98	44.01	65-245
		Üniversite ve üstü	39	193.21	43.62	73-244
	Baba	İlkokul ve altı	25	157.12	39.72	87-236
		Ortaokul ve lise	78	174.56	44.24	65-245
		Üniversite ve üstü	43	197.14	38.12	73-245
Öğretmen Branşı		Özel eğitim öğrt.	65	165.51	43.07	65-245
		Genel eğitim öğrt.	80	187.05	42.08	73-245

Tablo 3.4. *Çocuğun Sosyal Becerisine Etkisi Olduğunu Düşülen Değişkenlere Ait ANOVA Sonuçları*

Değişken	*Kaynak*	KT	Sd	KO	F	P
Cinsiyet	G. Arası	9190.91	1	9190.91	4.90	.028*
	G. İçi	285004.03	152	1875.02		
	Toplam	294194.94	153			
Eğitim Ortamı	G. Arası	1532.86	2	766.43	.395	.674
	G. İçi	292662.07	151	1938.15		
	Toplam	294194.94	153			
Kaynaştırma Uygulaması	G. Arası	10222.09	2	5111.05	2.72	.069
	G. İçi	283972.84	151	1880.61		
	Toplam	294194.94	153			
Işitmeye Yard. Teknoloji	G. Arası	72.951	2	36.475	.020	.980
	G. İçi	84177.86	46	1829.95		
	Toplam	84250.82	48			
Aile Eğitimi Alma Durumu	G. Arası	37.49	1	37.49	.022	.883
	G. İçi	87699.53	51	1719.60		
	Toplam	87737.02	52			
Ebeveyn Eğitim Durumu – Anne	G. Arası	16708.03	2	8354.01	4.605	.012*
	G. İçi	263033.72	145	1814.03		
	Toplam	279741.75	147			
Ebeveyn Eğitim Durumu – Baba	G. Arası	27564.56	2	13782.28	7.897	.001**
	G. İçi	249578.98	143	1745.31		
	Toplam	277143.54	145			
Öğretmenin Branşı	G. Arası	16642.547	1	16642.55	9.202	.003*
	G. İçi	258634.05	143	1808.63		
	Toplam	275276,60	144			

Tablo 3.4.'de verilen öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı olarak OSBED ile ölçülen sosyal beceri puanları arasında yapılan ANOVA sonuçlarına göre; çocuğun eğitim ortamı [F(2-151) = .395, p = .674], devam ettiği kaynaştırma uygulaması [F(2-151) = 2.72, p = .069], işitmeye yardımcı teknolojisi [F(2-46) = .020, p=.980] ve aile eğitimi alma durumu [F(1-51) = .022, p = .883] grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocuğun cinsiyeti [F(1-152) = 4.90, p = .028], anne eğitim düzeyi [F(2-145) = 4.605, p = .012], baba eğitim düzeyi [F(2-143) = 7.897, p = .001] ve öğretmenin branşı [F(1-143) = 9.202, p = .003] grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Aralarında anlamlı fark bulunan gruplara ait ayrıntılı çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 3.5.'de verilmiştir.

Tablo 3.5. *Öğretmen OSBED Puanlarına Uygulanan ANOVA'da Anlamlı Fark Bulunan Değişkenler İçin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları*

Faktör	**Gruplar**	***Ort.***	***p***	**Post-Hoc (Scheffe)**	
				Karşılaştırmalar	***p***
Cinsiyet	Kız	187.26	.028*	-	-
	Erkek	171.78		-	-
Öğretmenin Branşı	Özel Eğitim	165.51	.003*	-	-
	Genel Eğitim	187.05		-	-
Anne Eğitim Durumu	İlkokul ve Altı	164.12	.012*	Ilkokul ve Altı-Ortaokul ve Lise	.265
	Ortaokul ve Lise	177.98		Ilkokul ve Altı-Üniversite ve Üstü	.012*
	Üniversite ve Üstü	193.21		Ortaokul ve Lise- Üniversite ve Üstü	.207
Baba Eğitim Durumu	İlkokul ve Altı	157.12	.001*	Ilkokul ve Altı-Ortaokul ve Lise	.196
	Ortaokul ve Lise	174.56		Ilkokul ve Altı-Üniversite ve Üstü	.001*
	Üniversite ve Üstü	197.14		Ortaokul ve Lise- Üniversite ve Üstü	.020*

*$p < .05$

Tablo 3.5.'e göre çocuğun cinsiyeti ve öğretmenin branşı faktörlerinde grup sayıları iki olduğu için Post-Hoc karşılaştırmaları yapılamamıştır. Ancak ikili karşılaştırmalarda cinsiyet bakımından, kız çocukların OSBED puan ortalamaları (187.26) erkek çocukların puan ortalamalarından (171.78); öğretmenin branşı

bakımından ise genel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları (187.05) özel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamalarından (165.51) daha yüksektir. Ebeveynlerin eğitim durumları bakımından yapılan çoklu karşılaştırma sonuçları ise tablonun Post-Hoc sütunun da ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre anne eğitim düzeyi grupları arasındaki OSBED puan ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru, üniversite ve üstü (193.21) > ortaokul ve lise (177.98) > ilkokul ve altı (164.12) şeklindedir. Grupların OSBED puan ortalamalarına göre ilkokul ve altı ile ortaokul ve lise (p = .265), ortaokul ve lise ile üniversite ve üstü (p = .207) grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak ilkokul ve altı ile üniversite ve üstü (p = .012) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi grupları arasındaki OSBED puan ortalamaları ise en yüksekten en düşüğe doğru sıralama ise üniversite ve üstü (197.4) > ortaokul ve lise (174.56) > ilkokul ve altı (157.12) şeklindedir. Grupların OSBED puan ortalamalarına göre ilkokul ve altı ile ortaokul ve lise (p = .196) grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak ilkokul ve altı ile üniversite ve üstü (p = .001), ortaokul ve lise ile üniversite ve üstü (p = .020) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

3.2. İlişki ve Yordamaya Yönelik Bulgular

3.2.1. Araştırmanın değişkenlerinin sosyal beceri puanıyla ilişkisi

Araştırmanın üçüncü sorusu okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı olarak OSBED ile ölçülen sosyal beceri puanları ile çocuk, öğretmen ve ebeveyne ait değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu çerçevede yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu sonuçları Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6. *Öğretmen OSBED Puanları ile Olası Yordayıcı Değişkenlerin Korelasyonları*

Değişkenler		*n*	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Takvim yaşı (ay)	55	-.364	.128	.315*	.406**	.120	.673**	-.166	.141	.061	-.316*
2	İşitme düzeyi (dBHL)	22		.053	.001	-.546*	-.362	.223	.447	-.097	.068	.100
3	Tanı yaşı (ay)	50			.668**	-.324*	.588**	-.312	.082	-.278-	-.296*	-.327*
4	İlk cihaz takma yaşı (ay)	41				-.275	.328	.114	-.316	.136	-.237	.411**
5	İ.C. kullanma süresi	41					-.071	.295	-.303	.310	.211	.162
6	K.İ. yaşı (ay)	30						.623**	.355	-.147	-.029	-.303
7	K.İ. kullanma süresi (ay)	30							-.193	.449*	.238	-.126
8	Eğitim alma süresi (yıl)	24								.159	.187	-.015
9	Anne yaşı (yıl)	53									.751**	.029
10	Baba yaşı (yıl)	54										-.032
11	OSBED-Öğretmen	55										

Not. İ.C. = İşitme Cihazı; K.İ. = Koklear İmplant; dBHL = desibel İşitme Düzeyi, *p < .05, **p < .01

Tablo 3.6.'da öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı olarak OSBED ile ölçülen sosyal beceri puanları ile çocuğun takvim yaşı (r = -.32, p = .019), tanı yaşı (r = -.33, p =.020) ve ilk işitme cihazı takma yaşı (r = -.41, p =.008) ile korelasyonları anlamlı bulunmuştur. Çocuğun tanı yaşı ve ilk cihaz takma yaşı arasındaki (r = .67, p =.000) korelasyon anlamlıdır.

3.2.2. Sosyal beceri puanını yordayan değişkenlerin belirlenmesi

Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı olarak OSBED ile ölçülen sosyal beceri puanlarını açıklayan değişkenlerin neler olduğunun belirlenmesi hedeflenen 4. araştırma sorusu için regresyon analizi yapılmıştır. Oluşturulan çoklu hiyerarşik regresyon modeline yordayıcı değişken olarak takvim yaşı ve çocuğun işitme cihazı kullanmaya başladığı yaş dâhil edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin belirlenmesinde korelasyon sonuçları kullanılmıştır. Öğretmen OSBED puanı ile çocuğun takvim yaşının, tanı yaşının ve işitme cihazı kullanmaya başladığı yaşının korelasyonu anlamlı bulunmuştur. Ancak tanı yaşı ile işitme cihazı kullanmaya başlama yaşı arasında anlamlı bulunan yüksek

korelasyon (r = .668, p = .000) baskılama etkisi yaratma tehdidi oluşturmuştur. Ayrıca tekillik sorunu olasılığı taşıması (tanı yaşı işitme cihazı kullanmaya başlama yaşının öncülüdür) ve mantıksal/kuramsal bir neden içermemesi sebepleriyle tanı yaşı denkleme dahil edilmemiştir. Oluşturulan denklemde ise etkisi kontrol edilmek istenen takvim yaşı denkleme birinci aşamada ve işitme cihazı kullanmaya başlama yaşı ise ikinci aşamada sokulmuştur. Yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizinin sonucu Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. *Öğretmen OSBED Puanlarını Yordayan Değişkenler*

Açıklayan Değişkenler	***β***	***t***	***R***	R^2	ΔR^2
Takvim yaşı	-.261	-1.74	.365	.13	.13
İC takma yaşı	-.329	-2.20*	.480	.23	.098

Not. İC = İşitme Cihazı, *p < .05

Tablo 3.7.'de verilen sonuçlara göre, OSBED toplam puanının yordanan değişken, yordayan değişkenler olarak da takvim yaşının ve işitme cihazı takma yaşının denkleme alındığı hiyerarşik regresyon analizinde her iki F değeri de anlamlı bulunmuştur F(1-39) = 5.99, p = .019 ve F(2-38) = 5.70, p = .034.

Bu bulguya göre regresyon denklemine ilk sokulan takvim yaşı OSBED toplam puanındaki toplam varyansın %13'ünü açıklamıştır. Denkleme ikinci sırada dâhil edilen işitme cihazı takma yaşı ile açıklanan toplam varyans oranı %23'e yükselmiştir. Yani işitme cihazı takma yaşı açıklanan toplam varyansta yaklaşık %10'luk anlamlı bir artışa yol açmaktadır.

3.3. Bulguların Özeti

Tüm araştırma sorularına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulguların özeti Tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3.8. *Bulguların Özeti*

	Bağımsız Değişken	Grup	Anlamlı Fark Var mı?	Çoklu Karşılaştırma Sonuçları
Farka Yönelik Bulgular	İşitme Durumu	Tüm	Evet	Nİ > İK
	Veri Kaynağı	Tüm	Evet	Nİ: Öğretmen > Ebeveyn İK: Ebeveyn > Öğretmen
	Cinsiyet	İK	Evet	Kız > Erkek
	Eğitim Ortamı	İK	Hayır	-
	Kaynaştırma Uygulaması	İK	Hayır	-
	İşit. Yard. Tek.	İK	Hayır	-
	Aile Eğitimi	İK	Hayır	-
	Anne Eğitim Durumu	İK	Evet	Üniversite ve Üstü > Ortaokul ve Lise > İlkokul ve Altı
	Baba Eğitim Durumu	İK	Evet	Üniversite ve Üstü > Ortaokul ve Lise > İlkokul ve Altı
	Öğretmen Branşı	İK	Evet	Genel Eğitim > Özel Eğitim

	Değişkenler	Korelasyon Türü	Korelasyon (*r*)
Korelasyon Bulguları	Demografik Değişkenler Odyolojik Değişkenler Eğitimsel Değişkenler	Pearson Momentler Çarpımı	Değişkenler arası korelasyonlar .001 ile .751 arasında değişmektedir.

	Yordayıcı Değişken	Regresyon Türü	Açıklanan Varyans (%)
Yordam	Takvim Yaşı	Hiyerarşik Çoklu	13
	İC Kul. Baş. Yaşı		10
	Toplam		*23*

Not. İK: İşitme Kayıplı, Nİ: Normal İşiten

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme yetersizliği olan çocuklar ile normal işiten çocukların sosyal beceri düzeylerinin ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleriyle belirlenmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmenler ve ebeveynler açısından işitme yetersizliği olan ve işiten çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Araştırma raporunun bu bölümünde yanıt aranan sorulara dayalı olarak elde edilen bulgular tekrar ele alınmış, ilgili alanyazından yararlanarak tartışılmış, sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

4.1.1. İşitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bildirimine dayalı sosyal beceri puanları üzerinde işitme durumunun etkisi

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulardan ilki katılımcı işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların aldıkları sosyal beceri puanlarına bir etkinin olup olmadığına ilişkin olmuştur (Bkz. Tablo 3.1, s. 13). Bu bağlamda işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların ebeveyn ve öğretmenlerin bildirime dayalı aldıkları sosyal beceri puanları üzerinde işitme durumunun temel etkisinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan çocukların sosyal beceri düzeylerinin hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından değerlendirilirken işitme kaybının olup olmama durumunun, aldıkları sosyal beceri puanları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan normal işiten çocukların sosyal beceri puanlarının işitme yetersizliği olan çocukların puanlarından daha yüksek ve sosyal etkileşimlerinin daha iyi olduğunu göstermektedir (Barklage, 2004, s. 20-22; Brown vd., 2000, s. 200-211; DeLuzio ve Girolametto, 2011, s. 1197; Hoffman vd., 2014, s. 115- 124; Poyraz Tüy, 1999, s. 70; Yuhan, 2013, s. 17-25). Aynı araştırmalarda işitme durumunun çocukların sosyal becerilerinde ve akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde etkili bir faktör olduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın sonunda gerçekleştirilen analiz ile elde edilen bir diğer sonuç ise işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların ebeveyn ve öğretmenlerin bildirime dayalı aldıkları sosyal beceri puanları üzerinde işitme durumu ile bildirim türünün ortak etkisinin anlamlı olmasıdır. Elde edilen bu bulgunun anlamı ise, çocukların işitme durumlarının yanı sıra çalışmaya dahil olan öğretmenlerin ebeveynlerin puanlamalarının sosyal beceri puanları açısından farklılık gösterdiğidir. Buna göre normal işiten çocukların sosyal becerileri öğretmenleri tarafından daha yüksek puanlanırken, ebeveynleri tarafından daha düşük puanlanmıştır. Bu durumun tam tersi olarak işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri ebeveynleri tarafından daha yüksek puanlanırken, öğretmenleri tarafından ise, daha düşük puanlanmıştır. Elde edilen bu sonucun birçok nedeni olabileceği gibi temel nedeninin sosyal becerilerin bağlama uygun davranışlar olarak tanımlandığından ev ve okul bağlamına göre çocukların bu becerilerinin farklılık gösterme olasılığının yüksek olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Bundan ötürü çocukların farklı bağlamlarda farklı sosyal davranışlarda bulunabilecekleri ileri sürülebilir. Bu sonucu destekler nitelikte Frey ve diğerlerinin (2014, s. 189), Gagnon ve diğerlerinin (2007, s. 228-242) ve Özbey'in (2012, s. 21) gerçekleştirdikleri araştırmalarında okul öncesi dönemde çocukların sosyal davranışlarına ilişkin ebeveynler ve öğretmenler tarafından yapılan puanlamalarda anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Aynı araştırmalarda öğretmenlerin ve ebeveynlerin puanlamaları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık oluşunun çocukların ev ve okul bağlamında farklı sosyal davranışlarda bulunabildiklerinden kaynaklanabileceği saptanmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmada sosyal beceri puanları ile ilgili alanyazında var olan tutarlılık ile birlikte önemli olarak belirtilmesi gereken Lane ve diğerleri (2007, s. 86-97), Bilek (2011, s. 72), Merrel ve Holland (1997, s. 393-402) ve Galloway ve Porath (1997, s. 118-120) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmaların sonuçları ile tutarlı olmadığına da dikkat çekmek gerekir. Buna göre sözü edilen araştırmaların sonuçları, ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine ilişkin aynı derecede puanlama yaptıklarını göstermektedir. Bu araştırmalarda çocukların evde ve okulda benzer sosyal davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulguların sözü edilen araştırmaların sonuçları ile tutarlı olmamasının nedeninin, araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının farklı oluşu ve farklı yetersizlikleri olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin değerlendirilmiş olmasından kaynaklandığı

söylenebilir. Nitekim söz konusu araştırmaların sonuçları daha detaylı incelendiğinde; gelişimsel yetersizliği olan çocukların (Merrel ve Holland, 1997, s. 393-402) ve üstün yetenekli çocukların (Galloway ve Porath, 1997, s. 118-120) sosyal becerilerinin değerlendirilmiş olduğu görülebilir.

Bu çalışmanın diğer bir bulgusu, işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeylerini ebeveynlerin puanlamalarının öğretmenlerin puanlamalarına nazaran daha yüksek oluşudur. Bu farklılığın nedeninin işitme yetersizliği olan çocukların bireysel farklılıklarından ötürü ebeveynlerinin daha toleranslı davranabildiklerinden ve çocukların gelişimsel becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmenlere göre daha esnek düşünebildiklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Frey ve diğerlerinin (2014, s. 182-192) ve Özbey'in (2012, s. 21) normal gelişim gösteren çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmaların sonucunda elde ettikleri bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalarda ebeveynlerin puanlamalarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve çocukların ev ortamında okul ortamına göre daha fazla sosyal beceri ve problem davranış sergiledikleri ortaya konmuştur. Bulguların bu şekilde çıkması öğretmenlerin değerlendirme yaparken okulda çocukların oyun ve sosyal davranışlarını akranlarıyla kıyaslama yapabilecekleri imkanlarının olmasından kaynaklanıyor olabileceği ileri sürülebilir. Ebeveynlerin ise böyle bir kıyaslama yapma imkanlarının olmaması ve evde yalnızca kendi çocuklarının davranışlarına ilişkin fikir sahibi olmaları bu sonuçların ortaya çıkmasına neden olabileceği söylenebilir.

4.1.2. İşitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerin bildirimine dayalı sosyal beceri puanları arasında kategorik değişkenlere göre farklar

Araştırma sürecinde yanıt aranan sorulardan birisi, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerin bildirimine dayalı sosyal beceri puanları arasında kategorik bazı değişkenler açısından anlamlı fark olup olmadığıdır. Okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerine etkisi olabileceği düşünülen alanyazındaki araştırmalarda da sıklıkla değinilen önemli değişkenler; yaş, cinsiyet, eğitim ortamı, kaynaştırma uygulama türü, işitme kaybı derecesi, işitme kaybının başlama zamanı, işitmeye yardımcı teknolojilerin kullanımı ve kullanılan iletişim yöntemi şeklinde sıralanmaktadır (Antia vd., 1994, s. 262-275; Antia ve Kremiyer, 1996, s. 157-180; Antia ve Dittillo, 1998, s. 1-10; Brown vd., 2000, s. 200-211;

Hoffman vd., 2016, s. 152). Ayrıca işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik yapılan araştırmalarda bu değişkenlerin bulguları etkileme potansiyeli taşımakta olduğu belirtilmektedir (Doğan, 2011, s. 176). Gerçekleştirilen bu araştırma da alanyazındaki bu ifadelere dayalı olarak; cinsiyet, eğitim ortamı, kaynaştırma uygulaması türü, işitmeye yardımcı teknoloji tipi, aile eğitimi alma durumu, ebeveynin eğitim durumu ve öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenleri dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde sözü edilen bu değişkenler açısından işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına odaklanılmıştır.

Sözü edilen bu değişkenler dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda araştırma bulgularında çocuğun cinsiyeti değişkeni bakımından sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeni bakımından işitme yetersizliği olan kız çocuklarının sosyal beceri puanlamalarının erkek çocuklarına oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Olasılıkla bu farkın kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme tarzı ve toplumun cinsiyetlere göre sosyal davranışlardaki beklentileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ulaşılan bu sonuç alanyazındaki Dilshad ve diğerlerinin (2016, s. 519) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları ile tutarlı iken; Aykır ve Tekinarslan (2012, s. 627-648), Yavuz ve diğerleri (2010, s. 7) ve Poyraz Tüy'ün (1999, s. 63) çalışmalarının sonuçları ile tutarlı olmadığı görülmüştür. Buna göre Dilshad ve diğerleri, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki işitme yetersizliği olan çocukların sosyal ve duygusal uyumlarına ilişkin öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonunda kız çocuklarının erkeklere oranla sosyal ve duygusal uyum puanlarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu noktada farklı yaş dönemlerinde de olsalar kız çocuklarının erkeklere oranla sosyal gelişim açısından genellikle daha olumlu ilerlemeler kaydettiklerini söylemek yerinde olacaktır. Aykır ve Tekinarslan (2012, s. 627-648), okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırdığı araştırmalarında ise cinsiyet değişkeni göre sosyal becerilerinin farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda Aykır ve Tekinarslan'ın araştırmalarının sonucu ile bu araştırmanın bulgusunun tutarlı olmamasının olası nedeninin araştırmada farklı türde yetersizlikleri bulunan çocuklarla çalışılmış olabileceği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Son olarak Poyraz Tüy'ün (1999, s. 63) araştırmasında okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırılmış ve araştırma sonunda cinsiyet değişkeni açısından çocukların sosyal beceri ve problem

davranışlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Elde edilen bu sonucun araştırmanın bulgusuyla tutarlı olmaması, araştırmada verilerin çeşitli eğitim ortamlarından (özel eğitim ve kaynaştırma ortamı) toplanmasının diğer değişkenlerin çocukların sosyal beceri ve davranışlarına etkisini daha anlamlı kılmış olabileceğiyle açıklanabilir.

Benzer şekilde Yavuz ve diğerlerinin (2010, s. 7) ilkokul ve daha üst düzeydeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal uyumlarının değerlendirildiği araştırmada cinsiyet değişkeninin çocukların sosyal uyumuna ilişkin puan ortalamalarında anlamlı farklılık yaratmadığını bu değişkenden bağımsız olarak başka faktörlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucuyla bu bulgunun tutarlı olmamasının olası nedeni işitme yetersizliği olan çocukların yaş düzeylerine bağlı olarak sosyal uyum boyutunda cinsiyet değişkenin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuyla açıklanabilir.

Araştırmanın sonunda bulgularda da görülebileceği gibi ebeveyninin eğitim düzeyi değişkeni bakımından ise, anne ve babaların eğitim düzeyleri ile işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre ebeveyninin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal beceri puanlarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun anlamlı olması eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerine ilişkin daha bilinçli davranmaları ve gelişimsel açıdan çocuklarına olumlu yönde katkı sağlamak adına çeşitli eğitim fırsatları sunabilmeleri ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Yavuz ve diğerleri (2010, s. 7) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır. Ulaşılan bu araştırmada anne ve babanın eğitim düzeyi değişkeninin sosyal uyuma ilişkin puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymuşlardır. Ancak alanyazında bu bulgu ile tutarlı olmayan araştırmalara da rastlanmıştır. Buna göre Bilek'in (2011, s. 72) yaptığı araştırmada ev ve okul bağlamında çocuğun sosyal becerilerinde anne ve babanın eğitim durumu açısından farklılık bulanamamıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise gerçekleştirilen analizin sonucunda öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkeni bakımından çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Buna göre genel eğitim öğretmenleri tarafından çocukların sosyal becerilerinin yüksek puanlanırken özel eğitim öğretmenleri tarafından ise düşük olarak puanlandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak genel eğitim öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan çocukların

sosyal becerilerini değerlendirirken bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak toleranslı davranmış ve buna göre farklı puanlama yapmış olabilecekleri söylenebilir. Buna ek olarak bu bulgu özel eğitim öğretmenlerinin uzmanlık alanları gereği yetersizliği olan çocukların gelişimsel özelliklerine ilişkin detaylı bilgiye sahip olduklarından daha spesifik değerlendirme yapabilmeleriyle de yorumlanabilir. Öte yandan bu durum özel eğitim öğretmenlerinin okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında bulunan işitme yetersizliği olan çocukların sosyal gelişimlerinden ziyade akademik gelişimlerine ve buna yönelik ihtiyaçlarının karşılanması konusuna daha fazla önem vermeleriyle de açıklanabilir.

Bu araştırmada odaklanılan değişkenlere ilişkin diğer bir bulgu eğitim ortamı ve eğitim aldığı kaynaştırma uygulama türü işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması yer almaktadır. Eğitim ortamı ve eğitim alınan kaynaştırma türü açısından herhangi bir farkın olmaması çocukların çoğunluğunun aynı kaynaştırma uygulama türünde ve eğitim ortamında yer almalarıyla açıklanabilir.

Ayrıca araştırma bulgularında işitme yetersizliği olan çocukların kullandığı işitmeye yardımcı teknolojilerin sosyal beceri puanları açısından anlamlı bir farkın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Hoffman ve diğerlerinin (2016, s. 152) yaptığı çalışmanın bulgularıyla tutarlı olmakla birlikte Yuhan'ın (2013, s. 17-25) çalışması ile tutarlı değildir. Buna göre Hoffman ve diğerlerinin (2016, s. 152) yaptığı çalışmada koklear implant kullanımının çocukların sosyal yeterliliklerine etkisi incelenmiştir. İşitme yetersizliği olan çocukların uzun süredir koklear implant kullansalar da bu durumun çocukların sosyal yeterliliklerini etkilemediği, işitme kaybı ve dil gelişimde yaşanan gecikmelerden ötürü normal işiten akranlarına göre sosyal yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Diğer yandan Yuhan'nın (2013, s. 17-25) çalışmasında ise; işitmeye yardımcı teknolojilerin kullanımının işitme yetersizliği olan çocukların sosyal etkileşimlerini etkileyen değişkenlerden biri olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bulgular ve ilgili araştırmaların sonuçları bir arada düşünüldüğünde öncelikle işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranları ile birebir etkileşimlerinde işitmeye yardımcı teknolojilerin kullanımının etkili olduğunun bilinen bir gerçek olduğundan bahsetmek gerektiği düşünülmektedir. Ancak bu araştırmada olduğu gibi sosyal beceri ya da sosyal yeterlilikleri söz konusu olduğunda bu teknolojileri kullansalar da düzeylerinin normal

işiten akranlarının sosyal beceri düzeylerinden düşük olmasının beklenen bir sonuç olduğunu söylemeden geçmemek gerekir.

Araştırmanın odaklanılan değişkenlerle ilgili bir başka bulgusu ise, aile eğitimi alma durumunun işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanları açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığıdır. İşitme yetersizliği olan çocukların ailelerinin yaklaşık yarısı aile eğitimi aldığını belirtmiş ancak aldıkları eğitime ilişkin katılımcı bilgi formunda (EK-2) yer alan bölümde yeterli bilgi vermemişlerdir. Erken dönemde nitelikli olarak aile eğitimi almış olmak işitme yetersizliği olan çocukların eğitiminde ve genel olarak gelişimlerinde etkili ve önemli bir unsurdur. Katılımcı aileler nitelikli bir aile eğitimi almış olsalardı bu durumun işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilirdi. Ancak bu araştırmada bulgunun bu şekilde olması yani aile eğitimi almış olma durumunun işitme yetersizliği olan çocuklarının sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmaması, eğitim alan ailelerin nitelikli bir aile eğitimi almamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.1.3. İşitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerin bildirimine dayalı sosyal beceri puanları ile öğrenci, öğretmen ve ebeveyne ait değişkenler arasındaki korelasyonu

Gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan bir diğer soru; okul öncesi dönem kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanları ile bazı değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkindir. Okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri ile ilişkisi olabileceği düşünülen ve alanyazından yararlanılarak dikkate alınan bu değişkenler; takvim yaşı, işitme düzeyi, tanı yaşı, ilk cihaz takma yaşı, işitme cihazını kullanma süresi, koklear implant yaşı, koklear implant kullanma süresi, eğitim alma süresi, annenin yaşı ve babanın yaşı şeklinde belirlenmiştir (Harris, 2014, s. 2-4; Hoffman vd., 2014, s. 115- 124; Hoffman vd., 2016, s. 152-159; Patton, 2004, s. 3).

Araştırmanın bulgularında takvim yaşı, tanı yaşı ve ilk cihaz takma yaşı değişkenlerinin sosyal beceri puanlamaları ile anlamlı ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Antia ve diğerlerinin (1994, s. 262- 295), yaptığı araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Antia ve diğerlerinin gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları, işitme yetersizliği olan çocukların sosyal etkileşiminin artışında yaş değişkenin anlamlı ilişkisi

olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Yavuz ve diğerlerinin (2010, s. 7) araştırmalarında yaşın çocukların sosyal ve duygusal uyum puanları ile anlamlı ilişkisi olduğu saptanmıştır.

İşitme yetersizliği olan çocukların yaşları ilerledikçe sosyal beceri puanlarının da artacağı bu araştırmanın bulgusu olarak yorumlanabilmektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimlerinde yaşanan gecikmelerin sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilediğine giriş bölümünde detaylı olarak yer verilmiş ve araştırmalarla da desteklenmiştir. Buna karşılık işitme kaybının tanılanma yaşı ile birlikte ilk cihaz takma yaşı işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimi ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli faktörler olarak nitelendirilmektedir. Elbette tanı yaşı ve ilk cihaz takma yaşı bu gelişmeler için tek başına yeterli değildir ancak hemen ardından sağlanan nitelikli bir eğitim sayesinde hem dil gelişimlerinde hem de sosyal becerilerinin gelişiminde olumlu ilerlemeler görülebilir. Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında bulunan işitme kaybı erken tanılanmış, cihazlandırılmış ve eğitim almış işitme yetersizliği olan çocukların iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ve buna bağlı olarak da sosyal beceri ve sosyal uyum puanlarının daha yüksek olabildiğini veya akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde daha yetkin olabildiğini belirtmek yerinde bir tespit olarak görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Hoffman ve diğerlerinin (2014, s. 115-124) çalışmaları ile tutarlıdır. Hoffman ve diğerleri, çocukların sosyal yeterliliği ile tanı yaşı ve cihazlandırma yaşı arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Diğer değişkenler dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda bulgularda işitme yetersizliği olan çocukların işitme düzeyi, işitme cihazını kullanma süresi, koklear implant yaşı, koklear implant kullanma süresi, eğitim alma süresi ve anne-babanın yaşı ve öğretmenin yaşı değişkenleri ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın koklear implant kullanma süresi değişkeninin sosyal beceri puanları ile anlamlı ilişki çıkmaması bulgusunun alanyazındaki Hoffman ve diğerleri (2016, s. 152-159) tarafından yapılan çalışma ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Hoffman ve diğerleri gerçekleştirdikleri araştırmalarında 5 yıl süreyle koklear implant kullanan çocukların sosyal yeterlilikleri ile koklear implant kullanım süresinin ilişkisi incelenmişlerdir. Araştırmanın sonunda koklear implant kullanma süresinin çocukların sosyal yeterliliği ile ilişkisi olmadığı ortaya konmuştur. Tartışmasız bir gerçektir ki

koklear implant işitme teknolojisi genel olarak işitme yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimine olumlu yönde birçok yarar sağlamaktadır. Ancak kullanılan bu teknolojiye rağmen işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri ve sosyal yeterlilikler boyutunda normal işiten akranlarına nazaran güçlüklerin olabileceğinin altını bir kez daha çizmek gerekir.

4.1.4. İşitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı olarak sosyal beceri puanlarını yordayan değişkenler

Alanyazında işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri ile yakın ilişki gösterdiği öne sürülen takvim yaşı (Antia vd., 1994, s. 262-275), tanı yaşı ve ilk cihaz takma yaşı (Hoffman vd, 2014, s. 115-124) yordayıcı değişkenler olarak düşünülmüştür. Araştırma bulgularında görülebileceği gibi işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanı ile takvim yaşı, tanı yaşı ve işitme cihazı kullanmaya başladığı yaşın korelasyonu anlamlı bulunmuştur. Ancak tanı yaşı işitme cihazı kullanmaya başlama yaşının öncülüdür. Başka bir deyişle cihaz kullanmaya başlayabilmesi için öncelikle tanılanması gerekmektedir. Araştırmada yer alan işitme yetersizliği olan çocukların %70'i tanılanmış ve hemen ardından cihaz kullanmaya başlamıştır. Yapılan analizler sonucunda işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerin bildirimine dayalı olarak sosyal beceri düzeylerini takvim yaşı ve ilk cihaz takma yaşı değişkenlerinin yordadığı saptanmıştır. İşitme yetersizliği olan çocukların takvim yaşının tek başına sosyal beceri puanındaki varyansın %13'ünü açıklarken denkleme ikinci aşamada dâhil edilen işitme cihazı takma yaşı açıklanan toplam varyansta yaklaşık %10'luk anlamlı bir atışa yol açmış ve açıklanan toplam varyans oranı %23'e yükselmiştir. Takvim yaşı ve cihaz takma yaşı birlikte varyansı daha büyük bir yüzde ile açıklamıştır. Bu bulgu sosyal beceri puanları ile takvim yaşı ve cihaz takma yaşının ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin varyansın bir kısmının açıklanmasına katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguyu destekler nitelikte alanyazında yapılmış olan çalışmalarda işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri ile takvim yaşı (Antia vd., 1994, s. 262-275) ve cihaz takma yaşının (Hoffman vd, 2014, s. 115-124) ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak cihaz takma yaşı düştükçe işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarının yükselmekte olduğu daha anlaşılır bir ifade ile ne kadar erken cihaz kullanmaya başlarsa çocukların sosyal beceri puanlarının da o kadar yüksek olabileceği söylenebilir.

4.2. Sonuç

Bu araştırmada yanıt aranan ilk soru, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal beceri düzeylerini öğretmen ve ebeveynlerin değerlendirmelerinde bir farkın olup olmadığı ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın sonunda, işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal beceri düzeylerinin öğretmen ve ebeveynlerinin değerlendirmelerine göre gruplar arasında (işitme yetersizliği olan- normal işiten) farklı olduğu bulunmuştur. Ebeveynler tarafından işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri daha yüksek puanlanırken normal işiten çocukların daha düşük puanlanmış olup; öğretmenler tarafından işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri daha düşük puanlanırken normal işiten çocukların ise daha yüksek puanlandığı ortaya konmuştur. İşitme durumunun çocukların sosyal beceri düzeylerine anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Araştırmada yanıt aranan ikinci soru ise işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarının kendi içinde kategorik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkindir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarında cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu ve öğretmenin branşı değişkenlerinin anlamlı farklılığa yol açtığı saptanmış olmakla birlikte eğitim ortamı, kaynaştırma uygulama türü, işitmeye yardımcı teknolojileri ve aile eğitimi alma durumu değişkenlerinin farklılık yaratmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarının korelasyonu ve yordayıcısı olan sürekli değişkenleri belirlemek amacı ile yapılan analizleri sonucunda ise takvim yaşı, tanı yaşı ve ilk cihaz takma yaşı ile sosyal beceri düzeylerinin anlamlı ilişkisi olduğu ve takvim yaşı ve cihaz kullanmaya başlama yaşı değişkenlerinin sosyal beceri puanlarını belli derecelerde açıklamaya katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırmanın bulguları bütün olarak ele alındığında işitme yetersizliği olan çocukların ve normal işiten çocukların sosyal beceri düzeylerinin işitme durumuna göre farklı olabileceği buna bağlı olarak işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten akranlarına nazaran daha düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları görülmektedir. İşitme kaybının işitme yetersizliği olan çocukların diğer tüm gelişim alanlarındaki

gelişimini olumsuz yönde etkilediği gibi sosyal gelişiminde etkin rol oynayan sosyal becerileri edinmelerini, akranlarıyla veya yetişkinlerle olan etkileşiminde bu becerileri kullanabilmelerini de etkilemektedir. Bu nedenden ötürü işitme yetersizliği olan çocuklar normal işiten akranlarına nazaran sınırlı sosyal becerilere ve düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları söylenebilir.

İşitme durumuna bağlı olarak işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların farklı bağlamlardaki sosyal becerilerine ilişkin ebeveynler ve öğretmenler farklı puanlamalar yapmışlardır. İşitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri ebeveynleri tarafından yüksek puanlanırken öğretmenleri tarafından daha düşük, normal işiten çocukların ise, ebeveynleri tarafından düşük puanlanırken öğretmenleri tarafından daha yüksek puanlanmıştır. Araştırma sonunda çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin bu derecede ayrıntılı bir bilgiye sahip olabilmenin, bağlama uygun davranış biçimleri olan sosyal becerilerin bu araştırmada farklı bakış açılarından(ebeveyn-öğretmen) değerlendirilmesiyle sağlanabildiği söylenebilir. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların farklı bağlamlardaki sosyal becerilerini değerlendirirken öncelikli olarak işitme durumlarını göz önünde bulundurdukları ve yetersizliği olan çocuğu karşı ebeveynlerin öğretmenlere göre gelişimlerini ilişkin daha toleranslı değerlendirme yapabildikleri söylenebilir.

İşitme yetersizliği olan çocukların kendi içlerinde odyolojik, eğitimsel ve kategorik değişkenlere göre sosyal beceri puanları arasında farklılıklar olduğu ve bu puanları ile bazı değişkenlerin ilişkili olabildiği ortaya konmuştur. Buna göre sosyal beceri puanlarının cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu ve öğretmenin branşına göre farklılaştığı ve takvim yaşı, tanı yaşı ve cihaz takma yaşının sosyal beceri puanları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak araştırmanın bulgularında cinsiyete göre çocukların sosyal beceri puanlarında anlamlı farklılık olması; toplumsal ve kültürel açıdan kız çocuklarının yetiştirilme tarzının ve gelişimsel olarak kişilik yapılarının erkek çocuklarına nazaran farklı oluşundan ötürü daha yüksek sosyal beceri puanına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Anne ve babanın eğitim durumunun çocukların sosyal beceri puanları arasında farklılık yarattığı bulgusuna bakıldığında, ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça çocuklarına sunabildikleri verimli etkileşim fırsatlarının da arttığı ve bu sayede ev ortamında çocukların sosyal becerileri edinebildikleri dolayısıyla da daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip olabildikleri çıkarımında bulunabilir.

Mevcut araştırmanın bulgularında öğretmenin branşı çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı yer almaktadır. Buna göre genel eğitim öğretmenleri özel eğitim öğretmenlerine kıyasla çocukların sosyal becerilerini daha yüksek puanlamışlardır. Bu bulgunun böyle çıkmasında özel eğitim öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan çocukların gelişimlerine ilişkin daha detaylı gözlem yapabilmelerinin ve çocukların mevcut gelişimlerini daha gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin etkili olduğu söylenebileceği gibi aynı zamanda bu bulgu alanyazın açısından da yeni ve önemli bir bulgudur.

Sonuç olarak yapılan çalışmalar ve mevcut araştırmanın bulguları göz önüne alındığında işitme yetersizliği olan çocukların işitme kayıplarının erken yaşta tanılandıktan sonra cihaz kullanmaya başlamaları ve hemen sonrasında erken dönemde olabildiğince normal işiten akranları ile birlikte kaynaştırma uygulamalarında eğitim almalarının sosyal becerilere ilişkin yüksek puanlamalara sahip olabilmelerinde etken rol oynadığı söylenebilir.

4.3. Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal beceri düzeylerini ebeveynlerin ve eğitimcilerin değerlendirmeleriyle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda uygulamalara ve araştırmalara yönelik öneriler izleyen başlıkların altında sunulmuştur.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceriler boyutunda okul içine destek hizmetlere olan gereksinimlerinin öne çıktığı görülebilir. Bu doğrultuda kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin gelişimlerini destekleyecek uyarlamaların yapılması gerektiği söylenebilir.
- Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak okul içinde sosyal beceri müdahale programları uygulanabilir. Böylelikle işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal etkileşimlerinin yeterli düzeye ulaşması sağlanabilir.

- Öğretmenlerin işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir unsurdur. Bu kapsamda öğretmenlere verilecek olan sosyal beceri destek eğitim hizmetleri ile sınıflarında bulunan düşük sosyal beceri düzeyine sahip olan çocukları destekleyici ortam ve fırsatlar oluşturmaları konusunda mesleki gelişim programları sunulması önerilebilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak ebeveynlere evde çocuklarının sosyal beceri gelişimini destekleyebilecekleri sosyal beceri destek eğitim hizmetleri ile bilgi verilebilir. Dolayısıyla eve dayalı sosyal beceri destek programları yapılandırılarak uygulanması önerilebilir.
- İşitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeyleri araştırmadan elde edilen sonuçlarda görülebileceği gibi takvim yaşı, tanı yaşı ve cihaz takma yaşı gibi değişkenler ile ilişkilidir. Bu kapsamda çocuklarda mümkün olduğunca erken yaşlarda işitme kaybının tanılanması ve işitmeye yardımcı teknolojilerden yararlanmalarının sağlanması boyutunda var olan önlemlerin titizlikle uygulanması önerilebilir.
- Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin düşük çıkmasının bir diğer nedeni örgün eğitime başlamadan aldıkları aile eğitimi veya rehberliği hizmetlerinin yeterli olmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırmada aile eğitimi alma durumu işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarında anlamlı fark yaratmadığı bulunmuştur. Bu nedenle çocukların sosyal becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla örgün eğitime başlamadan aile eğitimi programının daha kontrollü bir eğitim ortamında geliştirilerek uygulanması gerektiği söylenebilir.

4.3.2. Araştırmalara yönelik öneriler

- İleri de yapılacak olan araştırmalarda okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları yapılan ortamlarda çocukların sosyal davranışlarının gözlemlenmesi ve buna dayalı olarak sosyometrik ölçümlerin yapılması, işitme yetersizliği olan çocukların sosyal yeterliliklerine ilişkin daha derinlemesine bilgi sunabilir.
- Bu araştırma okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan çocukların sosyal beceri düzeyine ilişkin ebeveynleri ve öğretmenlerinin

değerlendirmeleri incelenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri gelişimine olan yararını ilişkin bu dönemde farklı eğitim ortamlarında eğitim alan çocukların sosyal beceri düzeylerinin hem ebeveynleri hem de öğretmenleri tarafından değerlendirilip incelenebileceği çalışmalar yapılabilir.

- Okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan ve normal işiten çocukların sosyal beceri gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek olan problem davranışlarının belirlenmesine ve bu davranışların nedenlerine ilişkin düşüncelerin karşılaştırılmasına olanak verecek çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin diğer yetersizlik gruplarıyla karşılaştırabileceği ve incelenebileceği çalışmalar yapılabilir.
- Ayrıca eğitim ortamı değişkenin işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanları üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek adına farklı eğitim ortamlarında eğitim alan katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesiyle daha kapsamlı bir çalışma grubu oluşturulabilir.
- İşitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin ev ve okul merkezli uygulamalara dayalı araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Gerçekleştirilecek böyle bir araştırmanın sonucunda bir uygulama kılavuzunun geliştirilmesinin mümkün olabileceği söylenebilir.
- Sosyal beceriler dil ve iletişim becerileri ile doğrudan ilişkili olduğundan işitme yetersizliği olan çocukların iletişim becerileri ile sosyal becerilerinin ilişkisinin incelenmesine yönelik olarak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

AÇEV, (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları. http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 8.08.2016).

Akçamete, G., ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77

Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(03), 64-74.*

Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *2*(17), 296-332.

Alisinanoğlu, F., Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Antia, S. D. and Dittillo, D. A. (1998). A comparison of the peer social behavior of children who are deaf/hard of hearing and hearing. *Journal of Children's Communication Development*, 19(2), 1-10.

Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H. and Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children, 77*(4), 489-504.

Antia, S. D. and Kreimeyer, K. H. (1996). Social interaction and acceptance of deaf or hard-of-hearing children and their peers. *Volta Review, 98*(4), 157-180.

Antia, S. D., Kreimeyer, K. H. and Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*, *60*(3), 262-275.

Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2002*). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı: (36-72 aylık çocuklar için).* İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Avcıoğlu, H. (2007). İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde iş birlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 313- 347.

Aykır, T. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20,* 627-648.

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 311-327.

Barklage, N. (2004). *Social skills training in deaf and hard of hearing preschoolers.* Unpublished master's thesis. Washington University, Departman of Speech and Hearing. http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/179/ (Erişim tarihi: 22.02.2016)

Barnett, W. S. (1995). Long term effects of early childhood programs on cognitive school outcomes. *The Future of Children, 5*(3), 25-50.

Barnett, W. S. and Yarosz, D. J. (2004). *Who goes to preschool and why does it matter?* https://www.researchgate.net/publication/242289405_Who_Goes_to_Preschool_and_Why_Does_It_Matter. Researchgate.net. Sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 25.07.2016)

Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2007). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. (2013). Kaynaştırma desteği sağlama. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (21-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Bekman, S. ve Gürlesel, C. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları. Yayın No. TÜSİAD-T/2005-05/396.

Brewer, J. A. (2004). *Introduction to early childhood education : preschool through primary grades.* Boston : Pearson/Allyn and Bacon.

Bilek, M. H. (2011*). Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.

Brown, P. M., Remine, M. D., Prescott, S. J. and Rickards, F. W. (2000). Social interactions of preschoolers with and without impaired hearing in integrated kindergarten. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 200-211.

Bunch, G. (1994). An interpretation of full inclusion. *American Annals of the Deaf, 139*(2), 150-152.

Calderon, R. and Greenberg, M.T. (2003). Social and emotional development of deaf children;family,school and programm effects. In M. Marschark and P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 177-190). Oxford: Oxford University Press.

Cartledge, G., Cochran, L. and Paul, P. (1996). Social skill self-assessments by adolescents with hearing impairment in residential and public schools. *Journal for Special Educators, 17*(1), 30-36.

Choi, D. H. and Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal, 31*(1), 41-46.

Cole, D. A. and Meyer, L. H. (1991). Social Integration and Severe Disabilities A Longitudinal Analysis of Child Outcomes. *The Journal of Special Education, 25*(3), 340-351.

Croyle, C. J. (2003). Inclusion of young children who are deaf and hard of hearing. In B. Bodner- Johnson and Sass- Lehrer (Eds.),
The young deaf or hard of hearing child :A family-centered approach to early education (pp. 255- 290). New York: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

DeLuzio, J. and Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54*(4), 1197-1210.

Dickins, M. (2014). *A - Z of inclusion in early childhood*. England: McGraw Hill, Open University Press.

Dilshad, M., Noreen, Z. and Tanvir, N. (2016). Measuring social emotional adjustment of hearing impaired children. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS*), 36(1), 519-530.

Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ducharme, D. E. and Holborn, S. W. (1997). Programming generalization of social skills in preschool children with hearing impairments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(4), 639-651.

Esposito, B. G. and Koorland, M. A. (1989). Play behavior of hearing impaired children: Integrated and segregated settings. *Exceptional Children*, 55(5), 412-419.

Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 173-191.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS: and sex, druggs, and rock'n roll (2nd ed.)*. London: Sage.

Frey, J. R., Elliott, S. N. and Kaiser, A. P. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention*, *39*(3), 182-192.

Fryxell, D. and Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of The Association For Persons With Severe Handicaps*, *20*(4), 259-269.

Fuchs, D. and Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, *74*(5), 309-316.

Gagnon, S. G., Nagle, R. J. and Nickerson, A. B. (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 228-242.

Galloway, B. and Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*, 20(2), 118-121.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.

Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. M. J. Guralnick(Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on chance* içinde (s. 3-33).

New York: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.

Guralnick, M. J. (2001). An agenda for change in early childhood inclusion. M. J. Guralnick(Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on chance* içinde (s. 531-541). New York: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.

Guralnick, M. J. and Bruder, M. B. (2016). Early Childhood Inclusion in the United States: Goals, Current Status, and Future Directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.

Gülay, H., Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler.* Ankara: Pegem Akademi.

Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Gürgür, H. (2014, Nisan). *Okulöncesi düzeyde işitme yetersizliğine sahip çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamaları: İÇEM örneği*. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sunulan bildiri, Antalya.

Gürkan, T. (2011). Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Haktanır, G. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100'üncü yılına doğru ülkemizde okul öncesi eğitim. G. Haktanır(Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 317- 335). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(1), 28-35.

Harriott, W. A. (2004). Inclusion of children with disabilities in general education classrooms. In *Administering special education: In pursuit of dignity and autonomy* (s. 135-166). Emerald Group Publishing Limited. http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1016/S1479-3660%2804%2907007-6. (Erişim tarihi: 12.03.2017)

Harris, L. G. (2014). *Social-Emotional Development in Children with Hearing Loss.* Unpublished master's thesis. University of Kentucky. Lexington, Kentucky http://uknowledge.uky.edu/commdisorders_etds/4/. (Erişim tarihi: 15.04.2016)

Henricsson, L. and Rydell, A.M. (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development,* 15, 347-366.

Herrera, M. and Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian Sample. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *5*, 77-90.

Hoffman, M. F., Quittner, A. L. and Cejas, I. (2014). Comparisons of social competence in young children with and without hearing loss: A dynamic systems framework. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20 (2), 115-124.

Hoffman, M. F., Cejas, I. and Quittner, A. L. (2016). Comparisons of Longitudinal Trajectories of Social Competence: Parent Ratings of Children With Cochlear Implants Versus Hearing Peers. *Otology & Neurotology*, 37(2), 152-159.

Hundert, J., Mahoney, B., Mundy, F. and Vernon, M. L. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 49-65.

Jones, C. L. and Davenport, J. M. (1987). Peer Social Behavior in Preschool Hearing Impaired Children: *Comparisons and Models*, 286-297.

Johns, B. H., Crowley, E. P. and Guetzloe, E. (2005). The Central Role of Teaching Social Skills. *Focus on Exceptional Children*, 37(8), 1-8.

Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.

Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 4(2), 65-76.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(02), 1-19.

Kemp, C. R. (2016). Early Childhood Inclusion in Australia. *Infants & Young Children*, 29(3), 178-187.

Kennedy, C. H., Shukla, S. and Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children,* 64(1), 31-47.

Lederberg, A. R. (1991). Social interaction among deaf preschoolers: The effects of language ability and age. *American Annals of the Deaf, 136*(1), 53-59.

Levy-Shiff, R. and Hoffman, M. A. (1985). Social behaviour of hearing-impaired and normally-hearing preschoolers. *British Journal of Educational Psychology*, 55(2), 111-118.

Lipsky, D. K. and Gartner, A. (2001). Education reform and early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 39-48). New York: Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.

Lowenthal, B. (1999). Early childhood inclusion in the United States. *Early Child Development and Care, 150*(1), 17-32.

Lynne Lane, K., Stanton-Chapman, T., Roorbach Jamison, K. and Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97.

Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. Oxford New York: Oxford University Press.

McClelland, M. M. and Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.

McWilliam, R. A., Wolery, M. and Odom S. L. (2001). Instructional perspective in inclusive Preschool classrooms. M. J. Guralnick(Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on chance* (pp. 503-527). New York: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.

Merrell, K. W. and Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities, 18*(6), 393-405.

Messenheimer-Young, T. and Kretschmer, R. R. (1994). " Can I play?" A hearing-impaired preschooler's requests to access maintained social interaction. *The Volta Review*, 4-18.

MEB. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* MEB mevzuat sitesinden alınmıştır. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html. (Erişim tarihi:25.08.2016)

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2017). İşitme engelliler ilköğretim bünyesindeki anaokullları ve özel eğitim anaokulları. http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php. (Erişim tarihi: 21.03.2017).

Milli Eğitim İstatistikleri, (2017). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 (1. Dönem). http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=257. (Erişim tarihi: 31.03.2017).

Most, T., Ingber, S. and Heled-Ariam, E. (2012). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 259-272.

Morrison, G. S., (2011). *Fundamentals of early childhood education.* Boston: Pearson.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: MEB Basımevi.

Odom, S. L. (2005). Peer-related social competence for young children with disabilities. 34-45.http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/peer-relations.pdf#page=34. (Erişim tarihi: 10.03.2017)

Odom, S. L. and Bailey, D. (2001). İnclusive preschool programs: classroom ecology and Child outcomes. M. J. Guralnick(Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on chance* (pp. 253-276). New York: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.

Odom,S. L. and Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: *The research base. Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.

Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri ve Dil Gelişim Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 17(2),163-190.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A.,Yurt, Ö., Koğar, H. ve Karayol, S. (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formunun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(8), 37-46.

Özaydın, L., İftar, E. T.ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-34.

Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 21-32.

Özdemir, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özokçu, O. (2014). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 81- 109). Ankara: Maya Akademi.

Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35 (1), 99-114.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: a step by step guide todata analysis using SPSS version 12 (2 edit).* London: Open University Press.

Patton, R. K. (2004). *Social skills issues of mainstreaming hearing-impaired children. Unpublished master's thesis. Washington University, Departman of Speech and Hearing.* http://digitalcommons.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1268&context=pacs_capstones. *(Erişim tarihi: 22.08.2016)*

Petersen E. A. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum: Linking thematic, emergent and skill-based planning to children's outcomes.* Boston: Allyn and Bacon.

Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Rafferty, Y., Boettcher, C. and Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.

Rafferty, Y., Piscitelli, V. and Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competerne among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.

Richardson-Gibbs A. M and Klein M. D. (2014). *Making Preschool Inclusion Work: Strategies for Supporting Children, Teachers, and Programs*. USA: Paul H. Brookes Publishing Company Incorporated

Rogers, J. (1993). *The Inclusion Revolution. Phi Delta Kappa Research Bulletin.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367087.pdf. *(Erişim tarihi: 23.02.2017).*

Salend, S. J. and Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Journal for Special Educators*, *20*(2), 114-126.

Schoger, K. D. (2006). Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, *2*(6), 1-6.

Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences (5th ed.)*. New York: Taylor & Francis.

Stinson, M. and Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175.

Stinson, M. S. and Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark and P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 52-64). Oxford: Oxford University Press.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları.* Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Turaşlı, K. N. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitimi giriş* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

UNICEF (2014). *Inclusive Pre-School Programmes.* Webinar 9- Companion Technical Booklet, 1-36. http://www.inclusiveeducation.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_9.pdf. (Erişim tarihi: 14.03.2017)

Vandell, D. L. and George, L. B. (1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: Successes and failures in initiations. *Child Development,* 627-635.

Weisel, A., Most, T. and Efron, C. (2005). Initations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 10 (2), 161-170.

Wortham S. C. (2010*). Early childhood curriculum: developmental bases for learning and teaching.* Boston: Pearson.

Xie, Y.H., Potměšil, M. and Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: a literature review on ınteractions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 19 (4), 423-437.

Yavuz, H., Baran, G. ve Bıçakçı, M. Y. (2010). İşitme engelli ve işitme engeli olmayan 9-17 yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarının karşılaştırılması. *Journal of Society & Social Work,* 21(1).

Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children,* 51-75.

Yuhan, X. (2013). Peer Interaction of Children with Hearing Impairment. *International Journal of Psychological Studies*, *5*(4), 17-25.

Yurt, Ö., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. ve Karayol, Y. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(2), 102-115

EK-1/a. Araştırma İzin Belgesi

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 26/04/2016-E.50084

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

* B E 6 E M M 3 6 *

Sayı : 63784619-399
Konu : Zülfiye GÖL'e Ait Yüksek Lisans Tezi

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği, Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zülfiye GÖL, danışmanlığını Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR'ün yaptığı "Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Yetersizliğine Sahip Olan Kaynaştırma Öğrencileri ile Normal İşiten Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezini hazırlamaktadır. Tez çalışması uygulamasının 2015-2016 öğretim yılı Bahar dönemi ve 2016-2017 öğretim yılı Güz döneminde aşağıda isimleri belirtilen İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Anaokulları ve Anasınıflarında işitme yetersizliğine sahip olan kaynaştırma öğrencileri ve normal işiten öğrencilerin anne-baba ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Uygulamanın gerçekleştirilmesinde Üniversitemiz Etik Kurulunca sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli iznin verilmesini olurlarınıza arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Adnan ÖZCAN
Rektör V.

UYGULAMANIN YAPILACAĞI OKULLAR :

- Ankara Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu
- İzmir Hasan Kaya Bağımsız Özel Eğitim Anaokulu
- Uşak Vilayet Hizmet Birliği Anaokulu
- Trabzon Çamlık İşitme Engelliler İlkokulu (Anasınıfı)
- Eskişehir MEB'e Bağlı Anaokulları Ve İlkokul Bünyesindeki Anasınıfları

Ek:Araştırma Önerisi

Evrakı Doğrulamak İçin: http://belgedogrulama.anadolu.edu.tr/enVision-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE6EMM36 Pin Kodu: 01441
Yunusemre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No: +90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 335 36 16
E-Posta: genelk@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolu.edu.tr
Bilgi İçin: Sedıka AKSAN
Unvan: Büro Personeli
Telefon No: 1352

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK-1/b. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/5612577 20.05.2016
Konu: Araştırma uygulama izni

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) 18/05/2016 tarih ve 63784619-399-E.54083 sayılı yazı
b) 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zülfiye GÖL'ün "Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Yetersizliğine Sahip Olan Kaynaştırma Öğrencileri ile Normal İşiten Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarının Ankara İli Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Ana Okulu, İzmir İli Hasan Kaya Bağımsız Özel Eğitim Anaokulu, Uşak İli Vilayet Hizmet Birliği Anaokulu, Trabzon Çamlık İşitme Engelliler İlkokulu (Anasınıfı) ve Eskişehir İlinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ile ilkokullar bünyesinde bulunan ana sınıflarının öğretmenleri ve buralarda öğretim gören öğrencilerin velilerine uygulanmasına yönelik araştırma izni Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının Ankara İli Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Ana Okulu, İzmir İli Hasan Kaya Bağımsız Özel Eğitim Anaokulu, Uşak İli Vilayet Hizmet Birliği Anaokulu, Trabzon Çamlık İşitme Engelliler İlkokulu (Anasınıfı) ve Eskişehir İlinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ile ilkokullar bünyesinde bulunan ana sınıflarının öğretmenleri ve buralarda öğretim gören öğrencilerin velilerine ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanması hususunda;
Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

Ahmet Onur AK
Bakan a.
Genel Müdür

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
20 Mayıs 2016

Ek: Veri toplama araçları (Onsekiz sayfa)

Konya Yolu No:21 /ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
atillademirbas@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Atilla DEMİRBAŞ
Seyda KARABULUT
Telefon:0-312-2969400/9582

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8bae-78f5-3bb1-8526-c261 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Aile Katılımcı Bilgi Formu (İK)

EK.8

K A T I L I M C I BİLGİ F O R M U

(İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN KATILIMCILAR İÇİN)

AÇIKLAMA: Aşağıda çocuğunuzla ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

(Aile tarafından doldurulacaktır.)

TARİH : ...../...../2016

A. ÇOCUĞUN BİLGİLERİ

1. Çocuğun Okulu:

2. Çocuğun Sınıfı:

B. AİLE BİLGİLERİ

3. Annenin öğrenim durumu:

( ) Eğitim almamış ( ) Okur-yazar ( ) ilkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisans Üstü

4. Annenin çalışma durumu:

( ) Çalışmıyor

( ) Çalışıyor ise, işi:.....

5. Babanın öğrenim durumu:

( ) Eğitim almamış ( ) Okur-yazar ( ) ilkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisans Üstü

6. Babanın çalışma durumu:

( ) Çalışmıyor

( )Çalışıyor ise, işi.....

8. Ailenin yaşadığı yerleşim birimi:

( ) İl merkezi ( ) İlçe merkezi ( ) Belde ( ) Köy

9. Ailenin çocuk sayısı: .....

C. ODYOLOJİK BİLGİLER

(Sayın anne-baba, bu bölümde yalnızca emin olduğunuz soruları yanıtlayınız, bilmediğiniz sorular çocuğun okul dosyasından alınacaktır.)

10. İşitme engeli oluş zamanı:

( ) Doğuştan

( ) Sonradan ise, ilk ne zaman şüphelendiniz?.....

( ) Bilinmiyor



11. Çocuğa işitme engelli tanısının konduğu yaş (Mümkünse tanının konduğu tarihi gün, ay, yıl olarak yazınız ya da tanı yaşını yıl ve ay olarak belirtiniz):

-Tanı tarihi: ……./……./……..

-Tanı yaşı : …..yaş, …..ay

12. İşitme engelinin nedeni (Birden fazla neden işaretlenebilir):

( ) Kalıtımsal (Anne, baba ve kardeşlerde işitme engeli var ise)

( ) Genetik

( ) Akraba evliliği

( ) Annenin hamilelikte yaşadığı sorunlar (Hastalık, enfeksiyon, kontrolsüz ilaç kullanımı vb.)

( ) Doğum sırasında yaşanan sorunlar (Kordon dolanması, oksijensiz kalma, düşük doğum ağırlığı, sarılık, kan uyuşmazlığı, kafanın zedelenmesi gibi)

( ) Doğumdan sonra yaşanan sorunlar (Havale, menenjit gibi yüksek ateşli durumlar ya da

kızamık, kabakulak, kızıl gibi çocukluk hastalıkları, kronik orta kulak iltihabı, kafa zedelenmesi, kazalar gibi)

( ) Diğer nedenler (Lütfen belirtiniz):……

( ) Bilinmiyor

13. Saf ses odyogram sonuçları (Son odyogram tarihi: …../…../…….):

250 Hz. 500 Hz. 1000 Hz. 2000 Hz. 4000 Hz.

Sağ Kulak (dBHL)

Sol Kulak (dBHL)

14. İşitme kaybının derecesi (Lütfen parantez içine dBHL olarak tam kaydediniz):

( ) Hafif derecede [20-40 dBHL arası] (Tam olarak ……. dBHL)

( ) Orta derecede [41-70 dBHL arası] (Tam olarak ……. dBHL)

( ) İleri derecede [71-95 dBHL arası] (Tam olarak ……. dBHL)

( ) Çok ileri derecede [96 ve üstü dBHL arası] (Tam olarak ……. dBHL)

Kulak Arkası İşitme Cihazı Kullananlar için;

15. Çocuğun işitme cihazını ilk kez kullanmaya başladığı yaş (Mümkünse işitme cihazı

kullanmaya başladığı tarihi gün, ay, yıl olarak yazınız ya da cihaz kullanmaya başladığı yaşı yıl ve ay olarak belirtiniz.):

-İşitme cihazı kullanmaya başlama tarihi: ……./……./……..……

-İşitme cihazı kullanmaya başlama yaşı : ……..yaş, ……..ay

16. İşitme cihazı toplam kullanma süresi (Lütfen yıl ve ay olarak belirtiniz):

……..yıl, ……..ay



17. Şu anki cihaz kullanım durumu:

( ) Tek kulak-sağ

( ) Tek kulak-sol

( ) Çift kulak

( ) Cihaz Kullanmıyor

18. İşitme cihazını etkin kullanma durumu (Aşağıdaki soruları "Evet" ya da "Hayır" olarak yanıtlayın):

	EVET	HAYIR
Cihazını her gün düzenli olarak takıyor mu?	( )	( )
Cihazın her sabah kontrolü yapılıyor mu?	( )	( )
Cihaz iyi çalışır durumda mı?	( )	( )

Koklear İmplant Kullananlar İçin;

19. Koklear implant öncesi cihaz kullanma süresi (Mümkünse yıl ve ay olarak belirtiniz):

……..yıl, ……..ay

20. Koklear implant ameliyatı olduğu tarih:

……../……../……..……

21. Koklear implantın ilk programlandığı tarih:

……../……../……..……

22. Koklear impant kullanma süresi (Mümkünse yıl ve ay olarak belirtiniz):

……..yıl, ……..ay

23. Koklear implantın konumu:

( ) Sağda

( ) Solda

D. AİLE EĞİTİMİ VE SAĞLIK BİLGİLERİ

24. Şuanda devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu aşağıdakilerden hangisidir?

( ) Normal işiten çocukların devam ettiği anasınıfı

( ) Normal işiten çocukların devam ettiği anaokulu

25. Devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu dışında özel eğitim veren bir rehabilitasyon merkezinden seans usulü özel eğitim destek hizmeti alıyor mu?

( ) Hayır ( ) Evet [ise,]

a) Haftada kaç seans? .....
b) Kimden?

( ) İşitme engelliler öğretmeninden

( ) Sınıf öğretmeninden

( ) Diğer özel eğitim öğretmenlerinden

( ) Diğer (Lütfen belirtin): .....

c)Bu destek eğitimi ne zaman almaya başladı? .....

26. Tanı yaşından itibaren anne veya anne-baba birlikte aile eğitimi aldı mı?

( ) Hayır ( ) Evet [ise,]

a) Ne sıklıkta?

( ) Ayda bir

( ) Üç ayda bir

( ) Altı ayda bir

( ) Diğer [Lütfen belirtin]: .....

b) Nereden?

( ) Hastane kliniklerinden

( ) Özel rehabilitasyon merkezinden

( ) Devam ettiği okul öncesi eğitim kurumundan

( ) Diğer [Lütfen belirtin]: .....

c) Kimden?

( ) Aile eğitimi uzmanından

( ) Sınıf öğretmeninden

( ) Diğer [Lütfen belirtin]: .....

d) Ne kadar süre ile? .....

27. Anne ve babanın işitme engelli çocuk ile okul dışında eğitim amaçlı geçirdikleri sözlü etkileşim ve oyun süresi bir günde ne kadar? (Lütfen saat olarak kaydedin.)

-Anne günde ..... saat, Baba günde ..... saat.

28. Çocukta işitme engeli dışında ek bir engel var mı?

( ) Hayır ( ) Evet ise, Türü: .....

29. Çocuğunuzda tanılanmış nörolojik ya da psikiyatrik bir sorun var mı? (Epilepsi ya da sara, beyin hasarı, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi sorunlar)

( ) Hayır ( ) Evet ise, Tanısı: .....

30. Çocuğunuz ile ilgili bilmemiz gerektiğini düşündüğünüz başka

herhangi bir nokta var mı? Varsa lütfen belirtin.

.....

.....

.....

E. KAYNAŞTIRMA BİLGİLERİ

31. Çocuğunuz şu anda devam ettiği kuruma başlamadan önce başka bir kurumdan eğitim aldı mı?

( ) Hayır ( ) Evet ise,

a) Nereden?

( ) İşitme engelli çocukların devam ettiği kreş veya anaokulu

( ) Normal İşiten çocukların devam ettiği kreş veya anaokulu

( ) Diğer [Belirtiniz]:.....

32. Şu anda devam ettiği okuluna başlamadan önce gittiği kurumdan kaç yıl eğitim aldı?

(.....)

33. Önceki eğitim kurumundan ne zaman ayrıldı? (.....)

34. Şu anki okuluna kaç yıldır devam ediyor? (.....)

Lütfen, gerekli durumlarda size ulaşabileceğimiz bir telefon numarası veriniz:.....



EK-3. Aile Katılımcı Bilgi Formu (Nİ)

KATILIMCIBİLGİFORMU

(NORMAL İŞİTEN KATILIMCILAR İÇİN)

AÇIKLAMA: Aşağıda çocuğunuzla ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

(Aile tarafından doldurulacaktır).

TARİH : ...../...../2016

A. ÇOCUĞUN BİLGİLERİ



1. Çocuğun sınıfı:

2. Çocuğun Okulu:

B. AİLE BİLGİLERİ

3. Annenin öğrenim durumu:

( ) Eğitim almamış ( ) Okur-yazar ( ) ilkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisans Üstü

4. Annenin çalışma durumu:

( ) Çalışmıyor

( ) Çalışıyor ise, işi:.....

5. Babanın yaşı:

6. Babanın öğrenim durumu:

( ) Eğitim almamış ( ) Okur-yazar ( ) ilkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisans Üstü

7. Babanın çalışma durumu:

( ) Çalışmıyor

( ) Çalışıyor ise, işi: .....

8. Ailenin yaşadığı yerleşim birimi:

( ) İl merkezi ( ) İlçe merkezi ( ) Belde ( ) Köy

9. Ailenin çocuk sayısı: .....

10. Çocuğunuzda tanılanmış nörolojik ya da psikiyatrik bir sorun var mı? [Epilepsi ya da sara, beyin hasarı, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi sorunlar]

( ) Hayır ( ) Evet (ise, Tanısı): .....

11. Çocuğunuz ile ilgili bilmemiz gerektiğini düşündüğünüz başka herhangi bir nokta var mı? Varsa lütfen belirtin.

.....

.....

.....

Lütfen, gerekli durumlarda size ulaşabileceğimiz bir telefon numarası veriniz:



EK-4. Öğretmen Bilgi Formu (İK)

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

(İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN KATILIMCILAR İÇİN)

AÇIKLAMA: Aşağıda öğrenciniz ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

(Öğretmen tarafından doldurulacaktır). **TARİH : ...../...../2016**

A. ÖĞRETMENİN ÖĞRENCİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Lütfen aşağıdaki soruları "EVET" ya da "HAYIR" olarak yanıtlayınız.	EVET	HAYIR
1. Öğrencinin akranlarıyla sosyal etkileşimini engelleyecek düzeyde belirgin bir davranış sorunu var mı?	( )	( )
2. Öğrencinin tanılanmış bir sorunu var mı?	( )	( )
3. Öğrencinin işitme engeli dışında bir engeli var mı?	( )	( )

Bu bölüme "EVET" olarak yanıtladığınız sorularla ilgili açıklamalarınızı yapınız.

Ayrıca, eklemek istediğiniz başka bir nokta varsa lütfen belirtiniz.

.....

.....

C. ÖĞRETMENİN KİŞİSEL BİLGİLERİ:

4. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

5. Yaşınız:

6. Eğitim durumunuz:

( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

7. Mezun olduğunuz bölüm:

8. Görev yaptığınız okul:

9. Görev yaptığınız okuldaki sınıf mevcudunuz:

( ) 5-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21+

10. Öğretmenlikteki hizmet süreniz:

( ) 1 yıldan az ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 20 +

11. Okul öncesinde sosyal beceri destek eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

EK-5. Öğretmen Bilgi Formu (Nİ)

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

(NORMAL İŞİTEN KATILIMCILAR İÇİN)

AÇIKLAMA: Aşağıda öğrenciniz ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

(Öğretmen tarafından doldurulacaktır). **TARİH : ...../...../2016**

A. ÖĞRETMENİN ÖĞRENCİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Lütfen aşağıdaki soruları "EVET" ya da "HAYIR" olarak yanıtlayınız.	EVET	HAYIR
1. Öğrencinin akranlarıyla sosyal etkileşimini engelleyecek düzeyde belirgin bir davranış sorunu var mı?	( )	( )
2. Öğrencinin tanılanmış bir sorunu var mı?	( )	( )

Bu bölüme "EVET" olarak yanıtladığınız sorularla ilgili açıklamalarınızı yapınız.

Ayrıca, eklemek istediğiniz başka bir nokta varsa lütfen belirtiniz.

.....

.....

C. ÖĞRETMENİN KİŞİSEL BİLGİLERİ:

3. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

4. Yaşınız:

5. Eğitim durumunuz:

( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

6. Mezun olduğunuz bölüm:

7. Görev yaptığınız okul:

8. Görev yaptığınız okuldaki sınıf mevcudunuz:

( ) 5-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21+

9. Öğretmenlikteki hizmet süreniz:

( ) 1 yıldan az ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 20 +

10. Okul öncesinde sosyal beceri destek eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

EK-6. OSBED (Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği)

ANKET 1

YÖNERGE: Aşağıda 3-6 yaş aralığındaki çocuklar için oluşturulan sosyal beceri listesi yer almaktadır. Lütfen, farklı durumlardaki gözlemlerinize dayanarak çocuğun her bir davranışı ne derece iyi kullandığını, beşli derecelendirme ölçeğinde uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.



1 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen** hiç iyi değil
2 Bu beceriyi kullanmada **nadiren** iyi
3 Bu beceriyi kullanmada **bazen** iyi bazen de iyi değil
4 Bu beceriyi kullanmada **çoğu zaman** iyi
5 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen her zaman** iyi

	Hemen Hemen	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ (1-12)					
01. Selamlaşma: Farklı ortamlarda başkalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir mi?	1	2	3	4	5
02. Akranlarına ismiyle hitap etme: Akranlarıyla konuşurken isimleriyle hitap eder mi?	1	2	3	4	5
03. Kendini tanıtma: Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtır mı?	1	2	3	4	5
04. Anlaşılır bir ses tonu ile konuşma: Konuşurken anlaşılır bir ses tonu kullanır mı?	1	2	3	4	5
05. Başkalarını tanıtma: Yanındaki insanları gerektiğinde başkalarına tanıtır mı?	1	2	3	4	5

LÜTFEN İKİNCİ SAYFAYA

	Hemen Hemen	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
06. Teşekkür etme: Kendisine bir iyilik yapıldığında, bir hediye verildiğinde veya iltifat edildiğinde karşısındakine teşekkür eder ya da başka bir sözle vefasını gösterir mi?	1	2	3	4	5
07. İzin isteme: Gerektiği durumlarda bir işi yapmadan önce anne baba, öğretmen ya da diğer yetişkinler ve arkadaşlarından izin ister mi?	1	2	3	4	5
08. Özür dileme: Yanlış bir davranış yaptığında muhatabı olan kişilerden özür diler mi?	1	2	3	4	5
09. Yardım isteme: İhtiyaç duyduğunda, yardım edebilecek kişilerden uygun bir yolla yardım ister mi?	1	2	3	4	5
10. Vedalaşma: Bulunduğu ortamdan ayrılırken orada bulunan akranlarına ve diğer kişilere günün zamanına uygun veda sözcükleri (hoşça kal, iyi geceler, allahaısmarladık vb.) kullanır mı?	1	2	3	4	5
11. Soru sorma: Merak ettiği bir konuda uygun soru ifadesi ve ses tonuyla soru sorar mı?	1	2	3	4	5
12. Duygularını ifade etme: Ne hissettiğini sözel olarak ifade eder mi?	1	2	3	4	5
II. AKADEMİK DESTEK BECERİLERİ (13-24)					
13. Dinleme: Başkaları konuştuğunda dinliyor mu? (Dinlediği kişiyle göz teması kurarak sözünü kesmeden, jest ve mimikleriyle dinlediğini belli ediyor mu?)	1	2	3	4	5
14. Soruya cevap verme: Kendisine bir soru yöneltildiğinde uygun bir üslupla açıklamaya çalışır mı?	1	2	3	4	5
15. Yönergelere uyma: Verilen yönergeleri anlar ve yönerge doğrultusunda davranışlar gösterir mi?	1	2	3	4	5
16. Alternatif çözümler üretebilme: Var olan bir probleme ilişkin farklı çözüm yolları önerebilir mi?	1	2	3	4	5
17. Başladığı etkinliği sonlandırma: Başladığı bir işi bitirene kadar kararlı bir şekilde devam eder mi?	1	2	3	4	5
18. Kendini meşgul etme: Kendisini oyalayacak etkinlikler bulup kendi kendine zaman geçirebilir mi?	1	2	3	4	5
19. Amaca ulaşmak için çaba gösterme: Belirlenen amaca ulaşmak için gerekli davranışlarda bulunur mu?	1	2	3	4	5

LÜTFEN ÜÇÜNCÜ SAYFAYA



	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
20. Uygun zamanda söze girme: Söze girmek için uygun zamanı bekleyip söze girer mi?	1	2	3	4	5
21. Söz alma: Söz almak istediği zaman nazik bir ifade ya da beden dilini kullanarak söz ister mi?	1	2	3	4	5
22. Düşüncelerini ifade etme: Düşüncelerini sözel yollarla ifade eder mi?	1	2	3	4	5
23. Eleştiri yapma: Kırıcı olmadan nazik ifadelerle eleştiri yapar mı?	1	2	3	4	5
24. Eleştiriye açık olma: Kendisine yönelik eleştirileri kızmadan sabırla dinler mi?	1	2	3	4	5
III. ARKADAŞLIK BECERİLERİ (25-37)					
25. Arkadaşlarının duygularını anlama: Arkadaşlarının konuşmalarından onların üzüntülü ya da sevinçli gibi hangi duygulara sahip olduklarını anlar mı?	1	2	3	4	5
26. Başkalarının haklarını koruma: Arkadaşlarının haklarını korumak için çaba harcar mı?	1	2	3	4	5
27. Arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme: Arkadaşları farklı fikirler beyan ettiğinde, beyan edilen görüşe katılıp katılmadığını sözle ya da beden diliyle nazik bir şekilde ifade eder mi?	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarıyla işbirliği yapma: İhtiyaç olduğunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar mı?	1	2	3	4	5
29. Arkadaşlarını takdir edebilme: Arkadaşlarının takdir edilecek davranışlarını takdir eder mi?	1	2	3	4	5
30. Akran gruplarına katılma: Uygun yolları kullanarak devam etmekte olan bir aktivite ya da gruba katılır mı?	1	2	3	4	5
31. Sırasını bekleme: Sıra beklemesini gerektiren durumlarda kendi sırasının gelmesini bekler mi?	1	2	3	4	5
32. Paylaşma: Oyuncaklarını ya da materyallerini arkadaşlarıyla paylaşır mı?	1	2	3	4	5
33. Yardım önerme: Arkadaşları yardıma ihtiyaç duyduğunda ya da açıkça yardım istediklerinde yardım önerir mi?	1	2	3	4	5
34. Oyuna davet etme: Arkadaşlarını oyuna davet eder mi?	1	2	3	4	5

LÜTFEN DÖRDÜNCÜ SAYFAYA



	Hemen Hemen	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
35. Oyunun sonuçlarını kabul etme: Oyunun sonucuna ilişkin duygu ve düşüncelerini sakin bir şekilde söyler mi?	1	2	3	4	5
36. Oyunun kurallarına uyma: Oyun oynarken oyunun gerektirdiği kurallara uyar mı?	1	2	3	4	5
37.Arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme: Arkadaşlarının içinde bulunduğu duygu durumuna (sevinçli, hüzünlü, kızgın vb.) göre uygun tepkiler verir mi?	1	2	3	4	5
IV. DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ (38-49)					
38. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme: Duygularını, başkalarını fiziksel ya da sözel olarak rahatsız etmeden gösterir mi?	1	2	3	4	5
39. Engellenme durumuyla baş etme: Engellendiğinde sakin kalarak durumu kabul eder mi?	1	2	3	4	5
40. Hatalarıyla baş etme: Hata yaptığını kabul eder, söyler ve hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar mı?	1	2	3	4	5
41. Başkalarının duygularını anlama: Başkalarının jestlerinden, mimiklerinden ya da konuşmalarından neler hissettiğini anlar mı?	1	2	3	4	5
42. Baskı altında sakin kalma: Kendini baskı altında hissettiğinde duygularını kontrol edip sakin kalır mı?	1	2	3	4	5
43. Alay etmeyle baş etme: Kendisiyle alay edildiğinde, duygusunu ifade ederek ya da görmezden gelerek alay etme durumuyla baş eder mi?	1	2	3	4	5
44. Hayır cevabını kullanma: Yapmak istemediği durumları nedenleriyle ifade ederek karşısındakini kırmadan hayır der mi?	1	2	3	4	5
45. İsteğini erteleme: İsteğinin ertelenmesi gerektiği durumlarda sakince bekler mi?	1	2	3	4	5
46. Tepki vermeden önce düşünme: Tepki vermeden önce sonuçları hakkında düşünerek ona göre tepki verir mi?	1	2	3	4	5
47. Hayır cevabını kabul etme: Kendisine hayır cevabı verildiğinde ısrar etmeden kabullenir mi?	1	2	3	4	5
48. Hakkını koruma: Hakkını başkalarına zarar vermeden korur mu?	1	2	3	4	5
49. Kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme: Müdahale etmeden çözülebilecek sorunları tepki vermeden bekleyebilir mi?	1	2	3	4	

ANKETİMİZ TAMAMLANMIŞTIR. TEŞEKKÜR EDERİZ.



EK-7. GGA (Güçler ve Güçlükler Anketi)



ANKET 2

Her cümle için, "**Doğru Değil**", "**Kısmen Doğru**", "**Tamamen Doğru**" kutucuklarından birini işaretleyiniz. Kesinlikle emin olamasanız da ya da size anlamsız görünse de elinizden geldiğince tüm cümleleri yanıtlamanız bize yardımcı olacaktır. Lütfen yanıtlarınızı çocuğunuzun son 6 ay içindeki davranışlarını göz önüne alarak veriniz.

	Doğru Değil	Kısmen Doğru	Kesinlikle Doğru
Diğer insanların duygularını önemser.	☐	☐	☐
Huzursuz, aşın hareketli, uzun süre kıpırdamadan duramaz.	☐	☐	☐
Sıkça baş ağrısı, karın ağrısı ve bulantıdan yakınır.	☐	☐	☐
Diğer çocuklarla kolayca paylaşır. (yiyecek, oyuncak, kalem v.s.)	☐	☐	☐
Sıkça öfke nöbetleri olur ya da aşırı sinirlidir.	☐	☐	☐
Daha çok tek başınadır, yalnız oynama eğilimindedir.	☐	☐	☐
Genellikle söz dinler, erişkinlerin isteklerini yapar.	☐	☐	☐
Birçok kaygısı vardır. Sıkça endişeli görünür.	☐	☐	☐
Eğer birisi incinmiş, morali bozulmuş ya da kendini kötü hissediyor ise ona yardımcı olur.	☐	☐	☐
Sürekli elleri ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur.	☐	☐	☐
En az bir yakın arkadaşı vardır.	☐	☐	☐
Sıkça diğer çocuklarla kavga eder ya da onlarla alay eder.	☐	☐	☐
Sıkça mutsuz, kederli ya da ağlamaklıdır.	☐	☐	☐
Genellikle diğer çocuklar tarafından sevilir.	☐	☐	☐
Dikkati kolayca dağılır. Yoğunlaşmakta güçlük çeker.	☐	☐	☐
Yeni ortamlarda gergin ya da huysuzdur. Kendine güvenini kolayca kaybeder.	☐	☐	☐
Kendinden küçüklere iyi davranır.	☐	☐	☐
Sıkça yalan söyler ya da hile yapar.	☐	☐	☐
Diğer çocuklar ona takarlar ya da onunla alay ederler.	☐	☐	☐
Sıkça başkalarına (anne baba, öğretmen, diğer çocuklar) yardım etmeye istekli olur.	☐	☐	☐

Lütfen sayfayı çeviriniz - arka sayfada birkaç soru daha var.

	Doğru Değil	Kısmen Doğru	Kesinlikle Doğru
Bir şeyi yapmadan önce düşünür.	☐	☐	☐
Ev, okul ya da başka yerlerden çalar.	☐	☐	☐
Erişkinlerle çocuklardan daha iyi geçinir.	☐	☐	☐
Pek çok korkusu var. Kolayca ürker.	☐	☐	☐
Başladığı işi bitirir, dikkat süresi iyidir.	☐	☐	☐
Belirtmek istediğiniz başka düşünce ya da duygunuz var mı?	☐	☐	☐

- Genel olarak çocuğunuzun aşağıdaki alanların birinde ya da daha fazlasında güçlükleri olduğunu düşünüyor musunuz?

Duygular, dikkati toplama, davranışlar, başkaları ile geçinebilme.

Hayır ☐ Evet, biraz ☐ Evet, oldukça ciddi ☐ Evet, çok ciddi ☐

Eğer yanıtınız "evet" ise, lütfen aşağıdaki bu güçlüklere ilişkin soruları yanıtlayınız.

- Bu güçlükler ne zamandır var?

1 aydan az ☐ 1 - 5 ay ☐ Bir yıldan fazla ☐

- Bu güçlükler sizi ne kadar sıkıntıya sokuyor ya da moralinizi bozuyor mu?

Kesinlikle Hayır ☐ Biraz ☐ Oldukça fazla ☐ Çok fazla ☐



- Bu güçlükler aşağıdaki alanlarda günlük yaşamınızı etkiliyor mu?

	Kesinlikle Hayır	Biraz	Oldukça Fazla	Çok Fazla
Ev yaşamı	☐	☐	☐	☐
Arkadaş ilişkileri	☐	☐	☐	☐
Sınıf içi öğrenme	☐	☐	☐	☐
Boş zaman etkinlikleri	☐	☐	☐	☐

Lütfen sayfayı çeviriniz - arka sayfada birkaç soru daha var.

- Bu güçlükler çevrenizdeki insanların(aile, arkadaşlar, öğretmenler vb.) hayatını zorlaştırıyor mu?

Kesinlikle Hayır	Biraz	Oldukça fazla	Çok fazla
☐	☐	☐	☐

İmza: ..... Tarih:

.....



EK-8. Gönüllü Katılım Formu (Aile)

EK.7

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Aile)

Bu çalışma, Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Yetersizliğine Sahip Olan Kaynaştırma Öğrencileri ile Normal İşiten Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması başlıklı bir araştırma çalışması olup okul öncesi dönemde kaynaştırma sınıfındaki işitme yetersizliğine sahip olan öğrencilerle normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirleme ve karşılaştırma amacını taşımaktadır. Çalışma, Zülfiye GÖL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile işitme yetersizliğine sahip olan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, Katılımcı Bilgi Formları ve Anketler uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler gizlilik esasına dayalı olarak bilgi formları ve anketler yoluyla toplanacak araştırma süresince korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Anadolu Üniv. İşitme Eng. Eğitimi

Araştırmacı Adı : Zülfiye GÖL
Adres : Anadolu Üniv. İÇEM
e-posta : zgol@anadolu.edu.tr
Cep Tel :05336982857

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:



EK-9. Gönüllü Katılım Formu(Öğretmen)

EK.7

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Öğretmen)

Bu çalışma, Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Yetersizliğine Sahip Olan Kaynaştırma Öğrencileri İle Normal İşiten Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması başlıklı bir araştırma çalışması olup okul öncesi dönemde kaynaştırma sınıfındaki işitme yetersizliğine sahip olan öğrencilerle normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirleme ve karşılaştırma amacını taşımaktadır. Çalışma, Zülfiye GÖL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile işitme yetersizliğine sahip olan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, Katılımcı Bilgi Formları ve Anketler uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler gizlilik esasına dayalı olarak bilgi formları ve anketler yoluyla toplanacak araştırma süresince korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Anadolu Üniv. İşitme Eng. Eğitimi

Araştırmacı Adı : Zülfiye GÖL
Adres : Anadolu Üniv. İÇEM
e-posta : zgol@anadolu.edu.tr
Cep Tel :05336982857

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:



ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı : Zülfiye GÖL

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Eskişehir, 1980

E-posta : zgol@anadolu.edu.tr.

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2003, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2003- 2004, Erzurum Dede Korkut İşitme Engelliler İlkokulu
- 2004- halen Anadolu Üniversitesi İÇEM