KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA DEVAM EDEN İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUMLARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Ebru ÖZDEMİR

Eskişehir, 2016

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA DEVAM EDEN İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUMLARININ İNCELENMESİ

Ebru ÖZDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ağustos, 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ebru ÖZDEMİR'in "Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Sosyal Uyumlarının İncelenmesi" başlıklı tezi 20.07.2016 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.

	Adı-Soyadı	**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Murat DOĞAN	.....
Üye	: Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Özcan KARAASLAN	.....

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA DEVAM EDEN İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUMLARININ İNCELENMESİ

Ebru ÖZDEMİR

Özel Eğitim Ananbilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos, 2016

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN

Araştırmanın amacı kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin ve uyum düzeylerini etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Amaç doğrultusunda karma yöntem kullanılmış, araştırma açımlayıcı sıralı desen olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın ilk kısmında sınıfında işitme kayıplı öğrenci bulunan, ilkokulda sınıf ve İngilizce öğretmenlerine, ortaokuldaysa Matematik ve Türkçe öğretmenleriyle çalışılmıştır. Sonuçta 75 öğretmene ulaşılmış, öğretmenlerden Güçler ve Güçlükler Anketi ve Sosyal Beceri Derecelendirme-Öğretmen Formlarını doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında, ilk kısmındaki veriler sonucunda belirlenen 20 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür.

Ölçeklerden ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar, işitme kayıplı öğrencilerin sınıflarda gruba girememe, kavga etme ve yalnız kalma gibi uyum sorunları yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin gösterdikleri problem davranışlar ve sosyal yönden eksikliklerinin olması uyum sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. Yaşadıkları bu uyum sorunları sonucunda kendilerini grubun dışında bırakmaktadırlar. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerinin en az bir yakın arkadaşı olduğunu belirtseler de genellikle yalnız olduklarını ortaya koymaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı öğrenciler, Kaynaştırma, Sosyal uyum, Problem davranış, Karma yöntem.

ABSTRACT

INVESTIGATING THE SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH HEARING-LOSS IN INCLUSIVE EDUCATION

Ebru ÖZDEMİR

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School Educational Sciences, Agust 2016

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Murat DOĞAN

Purpose of the research is to investigate the social adaptation level of students with hearing loss inclusive settings, and which factors have an impact on adaptation level. In line with this purpose mixed methods research desingn was implemented with the sub-design of exploratory sequential.

At the first part of the research is studied with form teachers and english teachers who situated hearing loss students in their classroom at primary school, also mathematics teachers and turkish-language teachers at secondary school. After reaching to 75 teachers, is asked filling The Strengths and Difficulties Questionnaire and The Social Skills Rating-Teacher Forms. With the results of first part of research is determinated 20 teacher for second part of study for doing semi-structured interviews.

Findings which is acquired from scales and interviews showed that students with hearing loss have adaptation challenges like having problems with peers, conflict with others and being alone. Externalizing problem behaviours by students with hearing loss and having defict in terms of social skills bring about having adaptation challenges of students with hearing loss. This adaptation challenges that is experienced by students with hearing loss end up with feeling out of peer group. Teachers said that students with hearing loss are alone most of time, however, they indicate that their students with hearing loss have at least one close friend.

Key Words: Students with hearing loss, Inclusıon, Social adaptation, Problem behaviours, Mixed methods.

15/8/2016

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.

Ebru ÖZDEMİR

ÖNSÖZ

Bu tez çoğu kalbin beraber atmasıyla, birçok elin bir arada çalışmasıyla ve en önemlisi çok fazla sevgiyle birlikte oluşturuldu. Benimle birlikte çalışan, bazen üzülen, bazen çokça gülen hocama Yrd. Doç. Dr. Murat Doğan'a hep orada olduğu için çok teşekkürler.

Doç. Dr. Hasan Gürgür hocam öncelikle tezimize yaptığı katkılar ve jüri üyesi olmayı kabul etttiği, ayrıca iyi niyetini hiç esigemediği için teşekkür ederim. Yrd. Doç. Dr. Özcan Karaaslan'a bir anda gelen bir teklifi geri çevirmediği ve onca emekle tezimi okuyup değerlendirdiği için teşekkür ederim.

Sıra geldi bu yolda hep beraber olduğum insanlara. Odamda, evimde, sokakta, kafelerde ve kahveli her yerde, ihtiyacım olan her anda orada oldukları için canım Çiğdem Kol ve biricik Hilal Atlar, siz olmasaydınız olmazdı. Yunus Yılmaz büyük ihtimalle bu kadar çok gülemezdik ve Hüseyin Koç kardeşim iyi ki varsınız. Rıfat İçyüz'e yaptığı doğrulamalar, güler yüzü ve neşesi için teşekkürler. Bu yola beraber başladığım Esra Kazan, Tamer Genç, Emel Ertürk, Rıfat İçyüz ve Şule Yanık, hep beraber çok şey atlattık, varlığınız için teşekkürler.

Bana bu süreçte yardımcı olan, her tür kolaylığı sağlayan ve izinlerini esirgemeyen bütün öğretmenlere çok teşekkürler.

Ufuk Eriş bana öğrettiğin her şey, yaptığın her hareket, söylediğin her söz o kadar çok şey kattı ki. Canım ailem sizin anlayışınız ve sevginizle çıktığım bu yolda, bir dönemeci daha sizinle döndüm teşekkürler.

Son olarak Oğuz Yalçıntuğ'a her şey olduğu ve geriye hiçbir şeyi bırakmadığı için sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız, hepiniz.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ v

ÖNSÖZ vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR/ÇİZELGELER DİZİNİ x

ŞEKİLLER DİZİNİ xi

KISALTMALAR DİZİNİ xii

1. GİRİŞ 1

1.1. Öğrencilerin Sosyal Gelişimi 2

1.1.1. Sosyal uyum ile problem davranış ilişkisi 6

1.1.2. Akran ilişkileri bağlamında sosyal uyum 7

1.1.3. Sosyal uyum ile akademik başarı ilişkileri 8

1.1.4. Öğretmenle ilişkiler bağlamında sosyal uyum 9

1.2. Kaynaştırma Eğitimi 10

1.3. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri 13

1.4. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenciler 16

1.5. Amaç 22

1.6. Önem 23

1.7. Varsayımlar 23

1.8. Sınırlılıklar 24

1.9. Tanımlar 24

2. YÖNTEM 26

2.1. Araştırma Deseni 28

2.2. Katılımcılar 32

2.2.1. Görüşme katılımcıları 35

2.3. Veri Toplama Araçları 36

2.3.1. Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) 36

2.3.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi- Öğretmen Formu (SBDS-ÖF) 38

2.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme 41

2.3.4. Demografik bilgi formu 44

2.4. Yürütme Süreci 44

2.5. Verilerin Analizi 45

2.6. Geçerlilik-Güvenirlik 46

3. BULGULAR 48

3.1. Öğrencilerin Sosyal Uyum Düzeyleri ve Uyum Sorunlarının Belirlenmesi ……..... 48

3.1.1. GGA'dan elde edilen bulgular 48

3.1.2. SBDS-ÖF'den elde edilen bulgular 52

3.2. Öğrencilerin Olası Uyum Sorunlarını Etkileyen Etmenlerin Açıklanması ……..59

3.2.1. Sosyal beceri 61

3.2.2. Problem davranış 66

3.2.3. Akademik beceri 71

3.2.4. İşitme kayıplı öğrencinin sınıf içindeki durumu 74

3.2.5. Akran ilişkileri 79

3.2.6. Kaynaştırmanın başarısı için yapılması gerekenler 82

3.2.7. GGA, SBDS-ÖF'den ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların özeti 84

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 86

4.1. Tartışma 86

4.1.1. Öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ve uyum sorunlarının belirlenmesi 86

4.1.2. Öğrencilerin olası uyum sorunlarını etkileyen etmenler 91

4.2. Sonuç 95

4.3. Sınırlılıklar 97

4.4. Öneriler 98

4.4.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler 98

4.4.2. Uygulamaya yönelik öneriler 99

KAYNAKÇA 100

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR/ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Ulaşılan Okul ve Öğretmen Sayıları **34**

Tablo 2.2. Öğretmen ve Sınıfın Bilgileri **34**

Tablo 2.3. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Katılımcıları **35**

Tablo 2.4. GGA'nın Puanlama Grupları **37**

Tablo 2.5. GGA'nın Faktörlere Göre Madde Dağılımı **38**

Tablo 2.6. SBDS-ÖF'nin Faktörlere Göre Madde Dağılımı **40**

Tablo 2.7. Görüşme Bağlam Bilgileri **42**

Tablo 3.1. GGA'nin Toplam Puan ve Faktörlere Göre Puan Ortalamaları **49**

Tablo 3.2. Güçler ve Güçlükler Anketinin Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları **50**

Tablo 3.3. SBDS-ÖF'nin Türkiye Uyarlama Puanlarının ve Araştırma Grubu Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Faktörlere Göre Karşılaştırılması **53**

Tablo 3.4. SBDS-ÖF Sosyal Beceriler Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları **54**

Tablo 3.5. SBDS-ÖF Problem Davranışlar Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları **55**

Tablo 3.6. Sosyal Becerilerin Öğretmenler İçin Öneminin Betimsel Analizi **56**

Tablo 3.7. Akademik Yeterlilik Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları **58**

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Araştırma Süreci Akış Şeması **27**

Şekil 2.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme İçin Örneklem Belirleme Süreci **33**

Şekil 3.1. Ulaşılan Kodlar, Temalar Ve Alt Temaların Son Hali **61**

KISALTMALAR DİZİNİ

AYÖ : Akademik Yeterlilik Ölçeği

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

F : Frekans

GGA : Güçler ve Güçlükler Anketi

İK : İşitme Kayıplı Öğrenciler

İKÖ : İşitme Kayıplı Öğrenciler

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N.Dışı : Normal Dışı

NGG : Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

PDÖ : Problem Davranış Ölçeği

SBDS-ÖF : Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu

SBÖ : Sosyal Beceri Ölçeği

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim kavramlarının çeşitli şekillerde tanımlanmasının yanısıra, bu iki sürecin birbirine paralellik göstererek yürütüldüğü bilinmektedir. Öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları, eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütülmesini etkileyen unsurlar olarak öne çıkmaktadır. İlkokul ve ortaokul dönemindeki öğrencilerin kurdukları iyi ilişkiler ve akademik performansları okulda sosyal yönden tatmin olmalarına yardımcı olmaktadır (Verkuyten ve Thijs, 2002, s. 222). Ayrıca, sınıf içinde akademik beceri kadar sosyal becerilerin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Blatchford, Kutnick, Baines and Galton, 2003, s. 169). Bu bağlamda, sınıf içinde gösterilmesi beklenen sosyal becerilerin ve öğrencilerin gösterdikleri problem davranışların belirlenmesi önem göstermektedir. Belirlenen bu davranışlara yönelik alınacak önlemler ve müdahaleler; eğitim ve öğretim ortamını, kalitesini değiştirecek ve öğrencilerin okula yönelik tatminlerini sağlayacak, akademik becerilerini geliştirecek nitelikler taşımaktadır (Correira and Marques-Pinto, 2016 s. 67).

Öğretim, genellikle toplu bir şekilde sınıfa sunulan sosyal bir süreçtir (Dunlap, 2002, s.174), ancak öğrencilerin birçoğu, gerekli sosyal becerilere sahip olmadan ilkokula başlamaktadırlar (Low, Cook, Smolkowski ve Buntain-Ricklefs, 2015, s.474). Sosyal becerilerin bu kadar gerekli görülmesinin ve öğrencilerin gerekli yeterliliğe sahip olmalarının beklenmesinin nedeni ise, öğrencilerin bu yeterliliğe göre değerlendirilecek olmalarıdır. Yurt dışında sosyal ve duygusal olarak, ilkokula başlama döneminde öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunma, kendileri hakkında beklentiye sahip olma, empati kurma ve kendi duygularını ifade etme becerilerini gerçekleştirmeleri ve süreçte bu becerilerin gelişiminin sağlanması beklenmektedir (National School Readiness Indicators Initiative, 2005). Buna göre sosyal ve duygusal programların niteliğini değerlendirmek için bir yapı olan Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)'de (2015) sosyal ve duygusal eğitimlerin hedefleri; çocuğun kendinin farkında olması, kendini konrtol edebilmesi, sosyal olarak farkındalığa sahip olması, ilişkilerini geliştirmesi ve sorumlu bir şekilde karar alabilmesi olarak belirlenmiştir. Türkiye'de ise öğrencilerin yeterlilik sağlayacakları bu alanlar MEB'in 2012 yılında yayınladığı yönetmelikte belirtilmektedir. Bu anlamda öğrenciler değerlendirilirken;

a) Okul kültürüne uyum,

b) Öz bakım,

c) Kendini tanıma,

ç) İletişim ve sosyal etkileşim,

d) Ortak değerlere uyma,

e) Çözüm odaklı olma,

f) Sosyal faaliyetlere katılım,

g) Takım çalışması ve sorumluluk,

ğ) Verimli çalışma,

h) Çevreye duyarlılık,

becerileri göz önüne alınmakta ve süreç içinde öğrencilerin bu becerileri kazanmış olması beklenmektedir (MEB, 2012, m. 43).

Buna göre yukarıdaki ölçütlerde sayılan becerilere öğrenciler sürecin içinde sahip olabileceklerdir. Dolayısıyla öncelikle öğrencilerde sosyal becerilerin gelişiminin açıklanması gerekmektedir.

1.1. Öğrencilerin Sosyal Gelişimi

Sosyal olarak gelişim, doğumla başlamakta ve toplumla etkileşimin doğrudan bir sonucu olarak görülmektedir (Chute and Nevins, 2006, s. 194). Çocukların sosyal olarak gelişim göstermelerinde, aile ve okulun katkısı büyüktür (Doğan, 2006, s. 183). Öğrencinin davranışlarının sosyal olarak kabul edilebilir olup olmadığı kültür ve duruma göre değişiklik göstermektedir; bu nedenle her çocuk kendi içinde değerlendirilmelidir (UNESCO, 2015, s. 84). Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikli olarak sosyal beceri ve sosyal yeterlilik arasındaki farkın anlaşılması gerekmektedir. Sosyal beceriler, bireyin çevresiyle nitelikli bir şekilde etkileşime geçmesini sağlayan ve öğrenilebilen özel davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise, bireyin öğrendiği bu becerileri farklı durumlara uygulayabilmesidir (Chinn, 2010, s. 88). Bu duruma ilişkin bir örnek vermek gerekirse; derste izinsiz gezinme, yönergeleri takip edememe gibi davranışlar sosyal yeterliliğin olmadığını göstermekte, yeterlilik öncesindeyse akademik becerilerinin yeterli olmaması, derste not tutmaması gibi davranışlar neden olarak gösterilebilmektedir (Timuçin, 2013, s. 134).

Sosyal beceri eğitimi; genellikle bir grupla yürütülen, çocuklara sosyal ve biliişsel becerilerin öğretildiği bir programdır. Diğer yandan bu programın, öğrencileri grubun kötü etkilerinden kurtarmak amacıyla bireysel olarak da yürütüldüğü belirtilmektedir (Kjobi and Ogden, 2014). Sosyal becerilerin eğitiminden farklı olarak sosyal becerilerin gelişimi her gün yetişkin ve akranlarıyla kurulan etkileşimlerle olmaktadır (Stanton-Chapman, Walker and Jamison, 2014, s.185). Bu bağlamda sosyal uyuma bakıldığında, sosyal kaynaştırma ve sosyal katılım ile aynı anlamda kullanıldığı görülmekte ve bu üç

kavramın birbiriyle ilişkisinde dört bileşeni bulunmaktadır; arkadaşlık (kurulan ilişkiler), etkileşim, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin algısı ve sınıf arkadaşları tarafından kabul (Koster, Nakken, Pijl and van Houten, 2009, s.134). O halde sosyal becerilerin geliştirilmesi yoluyla sağlanan yeterlilik sınıf içindeki etkileşimi sağlamaya yöneliktir. Sınıf içinde oluşturulan bu etkileşim özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin sosyal uyumunu etkilemektedir.

Sosyal ve duygusal olarak kazanılan beceriler; kendini ve diğerlerini anlamayı, duygularını düzenleyip iyi olanları geliştirmeyi, sağlıklı ilişkiler geliştirmeyi, güçlü yönlerini kullanmayı ve sosyal ve akademik ödevlerde zorlukların üstesinden gelmeyi içermektedir (Cefai and Cavioni, 2014, s. 11). Yapılan araştırmalar aile ve çocuk ilişkisinin sosyal becerilerin gelişimi ya da problem davranışlar üzerindeki etkisine vurgu yapılırken, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sosyal gelişim üzerinde daha büyük bir etkisi olduğuna vurgu yapılmaktadır (Commodari, 2013, s. 131; Runions, Vitaro, Cross and Boivin, 2014, s. 292; Willis and Nagel, 2015 s. 50).

Eğitimcilerin erken yaşta edinilecek sosyal deneyimlerin, öğrencilerin gelecekteki yaşamını da etkileyecek kadar büyük öneme sahip olduğunun farkında olmaları gerekmektedir (Most, Ingber and Heled-Ariam, 2012, s. 267). Örneğin; erken yaşta kazanılan, karşısındakinin duygularını anlama becerisi, öğrencilerin sonrasında daha karmaşık durumlarla başa çıkabilmesi açısından önemlidir (Ziv, Most and Cohen, 2013, s. 170). Bir başka yönden, ilkokulda öğrencilerden akademik açıdan belirli bir seviyeye gelmeleri beklenmektedir. Bu durumda öğrencinin, başarısız olduğunda isteksizliği ve öğretmenin söylediklerine karşı gösterdiği tepkiler artmakta, okula karşı motivasyonu ise düşmektedir (Doğan, 2006, s. 184). Polanya'da ilkokul dönemindeki öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal ve duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışmada bir dönem boyunca 133 okuldan 4252 öğrenciden akademik ve sosyal becerilerini değerlendirmelerine yönelik ölçekler dağıtılmış, sonrasında dönem başında 164 okuldan 5276 öğrenciye aynı ölçekler uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik olarak yeterli olduklarını düşünmelerinin okul içinde öğrencilerin davranışlarının ölçümlenmesinde oldukça etkin bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır (Szumski and Karwowski, 2015, s. 63). Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin sınıf içinde yaptıklarının, öğrenciyi akademik ve sosyal yönden etkileyen bir durum olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere kazandırmaları gereken sosyal beceriler için, öğrencilerle ilişkilerinde olumlu olmaları, sınıf içi etkinliklerde öğrencileri dinlemeleri, işbirliğine dayalı bir ortam kurmaları gerekmektedir (Cefai and Cavioni, 2014, s. 83). Ancak öğrencinin sosyalleşmesi sadece iletişime geçmesiyle ilgili değildir, bunun yanında ortam da bir etmen olarak görülmektedir (Chute and Nevins, 2006, s.195). Öğrencinin içinde en fazla zaman geçirdiği ortam olan sınıflarda iletişim, genellikle soru-cevap şeklinde belirlenen ve anlaşılan bir süreçtir (Toe and Paatsch, 2010, s. 237). Okulların çocukların sosyal olarak etkileşime girmesi için yeniden yapılandırıldığı, ortamın yeniden düzenlenmesinin oldukça yararlı olabileceği görülmektedir. Okullarda etkileşimi araştırmak için İskoçya'da yapılan bir çalışmada ilk olarak bir okul seçilerek gözlemlenmiş, sonrasında okullara gidilerek görüşmeler yürütülmüştür. Öğrencilerle sınıflarda yapılan çalışmalar sonunda birer anket doldurmaları istenmiş ve fikirlerini belirtecekleri bir alan da bırakmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda okullarda öğrencinin sosyal etkileşime girdiği bu ortamların gittikçe yapılandırıldığı ve yetişkinlerle etkileşimlerine daha çok fırsat tanındığı görülmektedir (Mannion, 2003, s. 190).

Sosyal becerilerin sınıf ortamında geliştirilmesi ve öğrencilerin sosyal yeterliliklerinin olması öğretmenler için önemli bir durumdur. Bu duruma yönelik olarak 24 okul öncesi öğretmeleriyle yapılan bir çalışmada; öğretmenler, sosyal olarak gelişmiş olan çocuklarla iletişime geçmekten daha mutlu olduklarını belirtmektedirler (Garner and Mahatmya, 2015, s. 691). Schiffrin'in 99 lisans öğrencisiyle yaptığı çalışma sonucunda grup içinde bulunmakta sorun yaşadığını belirten öğrencilerin, sosyal ve psikolojik olarak olumsuz sonuçları daha fazla dile getirdikleri bulgusuna ulaşmıştır (2014, s. 1068). Bu araştırmadan elde edilen bulgular kendini sosyal olarak sınırlayan öğrencilerin psikolojik olarak negatif durumlardan daha çok etkilendikleri ve kurdukları sosyal ilişkilerin olumlu yönlerinin daha az farkında oldukları desteklemektedir. Sosyal becerileri gerçekleştirmenin öğrenci için bir diğer önemi de gruba dahil olmasını ve akran desteği görmesini sağlamasıdır (Chinn, 2010, s. 88). Öğrencinin akranları tarafından kabul gördüğünü hissetmesi, kendine olan güvenini artıracak ve diğer arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurmasını sağlayacak bir etmen olarak görülmektedir (Noble and McGrath, 2008, s. 126).

Sınıf içinde öğretmenlerle çatışmaya dayalı ilişkileri olan öğrencilerin sosyal-duygusal olarak gelişmeleri için diğer öğrenciler kadar fırsat bulamayabilecekleri belirtilmektedir (Garner and Mahatmya, 2015, s. 692). Öğrenciler; önemli ihtiyaçlarından

biri karşılanmadığında, görmezden gelindiklerinde, zorbalığa uğradıklarında veya endişelendiklerinde tepkilerini öfkelenerek ya da saldırgan tavırlar sergileyerek ortaya koyabilmektedirler (Chadwick, 2014, s. 43; Dunlap, 2002, s. 64). Lin Cheryl and Walker'ın öğrenciyle ilişkili davranışların öğretmenleriyle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini incelemeye yönelik 1577 çocukla yaptığı çalışmada öğrencilerin inatçı davranışları azaldığında öğretmenlerle olan ilişkilerindeki çatışmaların azaldığı sonucuna ulaşmışlardır (2014, s. 57). Ancak problem davranışların süregelmesi; öğrencilerin sınıf içinde daha az kabul görmelerine neden olurken (Dearing, Hubbard, Ramsden, Parker, Relyea, Smithmyer and Flanagan, 2002, s. 309; Gifford-Smith and Brownell, 2003, s. 271), sınıf içinde öğrencinin başarısını da olumsuz yönde etkileyen bir durum olarak kendini göstermektedir (Gable, Quinn, Rutherford Jr and Hoewll, 1998 s. 106). Aynı zamanda sınıf içinde daha az kabul görmeleri, öğrencilerin yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir ya da bu yalnızlık hissi akranları arasında kendi yerini tam olarak anlamaması durumunda da ortaya çıkabilmektedir (Pavri and Luftig, 2000, s. 12). Fakat duygu kontrolü karmaşık bir durum olduğundan, akran ilişkilerinde saldırganlık ve dışlanma arasında bulunan bu bağlantının ortaya konulması oldukça zordur (Dearing vd., 2002, s. 309).

Öğretmenler için ilkokul ve ortaokul dönemlerinde geliştirilmesi gereken sosyal beceriler arasında ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri oldukça önemliyken, duygulara yönelik beceriler en düşük puanlanan becerilerdir (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s. 167). Buna ek olarak Amerika 'da Lane, Pierson and Givner tarafından 12 okulda 366 öğretmenle yapılan bir çalışmada; öğretmenler, sınıf içinde kendileri için önemli olan becerileri; sınıf içindeki öğretime katılmaları, öfkelerini akranları ve yetişkinleriyle olan ilişkilerinde kontrol etmeleri, yönergeleri takip edebilmeleri ve akranlarından gelecek saldırgan davranışlara uygun bir biçimde karşılık verebilmeleri şeklinnde sıralamışlardır (Lane, Pierson and Givner, 2003, s.427). Öğrencilerin akranlarına karşı öfkelerini kontrol etmeleri akranları ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde saldırganlık ve öfkeye dayalı davranışları göstermedikleri anlamına gelmemektedir. Çünkü sınıf içinde öğrenciler bu kontrolü sağlasalar da, sözel olmayan yollardan bu durumu ifade etmeleri saldırganlığı ve sosyal olarak kabulü etkileyen bir durumdur (Dearing vd., 2002, s. 331).

Öğrencilerin sosyal becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirmesi konusunda birkaç araştırma bulunmakta olduğuna dikkat çeken Sheridan and Elliot sınıf içinde ya da dışında öğrencide ortaya çıkan problem davranışların belirlenmesi için sosyal beceriler

içindeki gelişmemiş alanların ve sosyal beceri bileşenlerinin değerlendirilmesinin gerekmektiğini, bu anlamda hem problem davranışları hem de sosyal becerileri, değerlendiren ikili bir sistem, durumun nedeni ya da sonucu konusunda belirleyici olacağına dikkat çekmektedirler (1991, s. 161). Öğrenciler bir döngü içerisinde farklı zamanlarda farklı durumların içinde yer almaktadırlar. Dolayısıyla öğrencilerin birbirlerine karşı yaptıkları zorbalıklarda, zorbalığı yapan ve buna maruz kalanların rolleri sürekli olarak değişmektedir, (Bauman and Pero, 2011,s. 249).

Akranları tarafından kabul görme, arkadaş edinebilme becerisi ve sosyal ilişkilere katılımı öğrencinin iyi olması ve gelişimiyle yakından ilişkilidir (Gifford-Smith and Brownell, 2003, s. 270). Ayrıca akran ilişkilerinin zayıf olması öğrencilerin saldırganlıklarının artması ve sosyal becerilerinin azalması, empati kuramamasıyla ilişkiliyken, öğrenme isteğini ve okula karşı tutumunu da etkileyen bir durumdur (Dunlap, 2002, s. 102). Sınıf ortamı ve sınıf içindeki destek, başarılı bir sınıf yönetimi ve becerilerin etkisinin artırılmasını sağlayacak bir durum olarak gösterilmektedir (Low vd., 2015, s. 474). Bu desteğin sağlanabilmesi adına, öğrencilerin sosyal beceri geliştirip geliştiremedikleri ve bunu sergileyip sergilemediklerine bakılmalı, böylece öğrencinin hangi alanda başarısız olduğu belirlenmelidir (Sheridan and Elliott, 1991, s. 163).

1.1.1. Sosyal uyum ile problem davranış ilişkisi

Sosyal uyum ile ilgili çalışmaların odaklandığı noktalardan biri de sosyal uyum ile problem davranışlar arasındaki ilişkidir. Erken dönemde akranlarla ilişkilerin olumlu bir şekilde gerçekleştirilmesi ileriki dönemde ortaya çıkacak problem davranışları engellemektedir (Henricsson and Rydell, 2006, s. 360; Kingery, Erdley and Marshall, 2011, s. 232). Bunun tersi durumlarda, erken dönemde görülen olumsuz tutumlar ileride öğrencilerde problem davranışların görülme olasılığını ve sıklığını artıran bir durumdur (Hamre and Pianta, 2001, 634). Erken dönemde görülen dışsallaştırılmış problem davranışların akranları tarafından reddedilme, mağduriyet ve arkadaşsız kalma üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Van Lier and Coot, 2010, s. 578). Öğrencilerin öğretmenlerle olan ilişkilerini ve kendileri hakkındaki algılarını belirlenmek üzere 32 farklı okuldan 526 öğrenciyle yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin dışsallaştırılmış problem davranışları olduğunu gözlemledikleri öğrencilerin, bu tür problemleri olmayan öğrencilere göre kendilerine dair olumlu düşünceleriin daha az olduğu bulgusuna rastlanmıştır (Henricsson and Rydell, 2004, s. 130).

Dışsallaştırılmış problem davranışlar ve hiperaktivite problemleri zorbalık yapan öğrencilerde daha fazla görülmekteyken öğrenciler arasında zorbalığa uğrayan çocuklar, ileriki dönemlerde içselleştirilmiş problem davranışları daha fazla sergilemektedirler (Kumpulainen and Rasanen, 2000, s. 1575). Bununla birlikte içselleştirilmiş problem davranışları olan öğrencilerin sosyal olarak girişimlerinin daha az olduğu görülmektedir (Henricsson and Rydell, 2004, s. 133). Dışsallaştırılmış bir problem olan saldırgan davranışlar öğrenciler arasında popülerliği artırmaktadır fakat akran kabulünü düşüren bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Bruyn, Cillesen and Wisssink, 2009, s. 16).

Sosyal beceriler iyi ilişkiler kurmayı da gerektiren bir durumdur (Cefai and Cavioni, 2014, s. 11). Kingery, Erdley and Marshall'ın 5. sınıf öğrencileriyle bir üst seviyedeki okula geçmenin öğrenciler üzerindeki etkisine bakılmış ve arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasının okula uyum sağlamada önemli bir etkisi bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır (2011, s. 233). Bu bulgu sosyal becerileri gerçekleştirmenin iyi ilişkiler sağlamayı da gerektirdiği yargısını desteklemekte ve okula uyumu da desteklediği belirtilmektedir. Bunun yanında problemleri bulunan ve akran kabulü düşük olan akranlarla sürdürülen arkadaşlıklar ilerde problem davranışı artıran bir etmendir (Henricsson and Rydell, 2006, s. 361). Sosyal yeterliliği olan çocuklar daha az problem davranışlar sergilemektedirler (Henricsson and Rydell, 2006, s.361).

1.1.2. Akran ilişkileri bağlamında sosyal uyum

Sosyal becerilerin öğrenilmesi sonucu kazanılan sosyal yeterlilik akran kabulünü artıran bir durumdur (Moslow, Izard, Fine and Trentacosta, 2002, s. 1783). Bunun tersi durumlarda sosyal olarak gerekli yeterliliği gösteremeyen öğrenciler ise akran kabulünü artıracak olan davranışları sergilemekte zorlanmaktadırlar (Choi and Md-Yunus, 2011, s. 249). Akranlarla olan olumsuz ilişkiler, özellikle zorbalığa uğrama, akademik olarak olumsuz sonuçları olan bir durumdur (Risser, 2013, s. 22). Ayrıca akranlarla olan olumsuz ilişkiler sonucunda ileriki yıllarda içselleştirilmiş problem davranışların ortaya çıkma olasılığı da artmaktadır (Van Lier and Coot, 2010, s. 579).

Olumlu sosyal davranışların geliştirilmesi sosyal bağları ve arkadaşlığı geliştirir, bunun sonucundaysa akran kabulünü artırır (Moslow vd., 2002, s. 1783). Arkadaşları tarafından kabul edilme ve bunun sonucunda sağlanan sosyal uyumun akademik başarıyı sağlaması, akranlarıyla beraber çalışabilmesi ve kaynaklara bu şekilde daha kolay erişebilmesi açısından önemlidir (Kingery, Erdley and Marshall, 2011, s. 232; Wentzel

and Caldwell, 1997, s. 1027). Bu bağlamda 134 öğrenciyle yapılan çalışmada, öğrencilerin duygularını anlamlandırmasının okulda sosyal işlevlerini sağlamada etkisi olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Empati kurma, karşısındakinin duygularını anlama gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi yoluyla sosyal yeterlilik sağlanarak, akran ilişkilerinin niteliği artırılacağı ve bu yolla akranlarıyla olumlu sosyal ilişkilerin kurulmasının geliştireleceği bulgusuna ulaşılmıştır (Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, Eguia and Vergnani, 2005, s. 638).

Akranları tarafından kabul edilme öğrencilerin sosyal becerilerini etkileyen bir durum değildir, fakat sosyal becerilerin öğrencilerin kabulünü etkilediği görülmektedir (Moslow vd., 2002, s. 1784). Akran kabulünün en etkili gözlendiği yerler ise sınıflardır. Sosyal olmayan davranışlar ve öğrencinin utangaç, kendini geri çeken davranışları sınıf içine katılmasını zorlaştıran etkenler olarak ortaya çıkmaktadır (Gruman, Harachi, Abbott, Catalano and Flemings, 2008, s. 1846). Akranları tarafından reddedilme, arkadaşlarının olmaması ve zorbalığa uğrama durumunun okul yıllarında öğrencilerin içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışları üzerindeki etkisini inceleyen Van Lier and Coot 653 öğrenciyle çalışmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular akranları tarafından reddedilmenin öğrencilerin psikolojileri üzerinde oldukça etkili olduğunu desteklemektedir (2010, s. 579).

1.1.3. Sosyal uyum ile akademik başarı ilişkileri

İlkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada sınıflarında akademik başarı için hangi davranışları önemli gördükleri sorulmuş ve kendini kontrol edebilme ile birlikte çalışabilme becerilerinin eşit derecede önemli olduğunu düşündükleri cevapları alınmıştır (Lane, Givner and Pierson, 2004, s. 108; Meier, Diperna and Oster, 2006, s. 414). Bu durumu ortaya koyan bir başka araştırmaya bakıldığında sınıf içindeki yalnızlığın ve sosyal olarak beklentilerin karşılanmaması durumunun akademik beceri anlamında olumsuz sonuçları olduğu, sınıf içi kabulün ve arkadaşlık ilişkilerinin akademik becerilerin gelişiminin üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya koyulmuştur (Gifford-Smith and Brownell, 2003, s. 271). Yapılan bir araştırmada sosyal becerilerin gelişiminin akademik beceri üzerindeki etkisine vurgu yapılarak, sosyal becerilerde görülen gelişimin akademik başarıyı da etkilediği vurgulanmıştır (Holen, Waaktaar, Lervag and Ystgaard, 2013, s. 436). Akademik başarıyı olumsuz anlamda etkileyen bir diğer durumsa, ilkokul döneminde karşılaşılan akran zorbalığıdır (Risser, 2013, s.22).

Yukarda anılan çalışmalrdan elde edilen sonuçlara bakıldığında sosyal beceriler ile akademik beceriler arasında yakından bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum akademik beceri ve sosyal becerinin birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir.

1.1.4. Öğretmenle ilişkiler bağlamında sosyal uyum

Öğretmenlerin çocukların öğrenmesine ve sosyal gelişimlerine etkileri büyüktür (Hamre and Pianta, 2001, s. 634). Öğrencilerin sosyal yeterlilikleri aileden aileye değişiklik gösterdiği gibi, aynı okulun içinde sınıftan sınıfa, öğretmenlerin davranışlarına bağlı olarak da farklılık göstermektedir (Little, 2005, s. 375). Öğretmenlerle kurulan ilişkiler sosyal bağlamda akademik başarıdan daha fazla belirleyicidir (Hamre and Pianta, 2001, s. 634). Fakat ilkokul ve ortaokul yıllarında öğretmene olan fazla bağımlılık ileriki dönemde problem davranışları artıran ve akran kabulünü düşüren bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Henricsson and Rydell, 2006, s. 360).

Öğretmenler sınıf seviyesi arttıkça olumsuz ve düzeni bozan davranışlardan daha çok akademik başarı üzerinde etkisi olan, dikkatini toplama ve ödevlere ilişkin davranışları, problem davranış olarak betimlemektedirler (Little, 2005, s. 375). Farklı bir araştırmada Meier, DiPerna and Oster (2006) 6 farklı okuldan 50 öğretmenle çalışmışlar, kendiler için önemli olan becerileri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler, sınıf içindeki başarı için işbirliğinden daha çok kendini kontrol etme becerilerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir (s. 406). Bu bulgu öğretmenler için sınıf içinde sosyal becerilerin önemli olduğunu desteklemektedir. Dolayısıyla eğitimcilerin sınıf içindeki amaçları sosyal gelişim ya da akademik gelişim bile olsa, bunu sağlamak adına öğrencilerin duygularını kontrol edebilme ve kendine saygı davranışlarını geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Pelco and Reed-Victor, 2007, s. 40).

İlkokulda öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları olumsuz yönde ve çatışmaya dayalı ilişkiler, ileriki dönemde problem davranışların görülmesini artırıcı bir etki göstermektedir (Hamre and Pianta, 2001, s. 634). Dışsallaştırılmış problem davranışları olan öğrencilerin öğretmenlerle olumlu ilişkiler kuramadıkları görülmektedir (Henricsson and Rydell, 2004, s. 130; Henricsson and Rydell, 2006, s. 362). Ancak davranışlarını kontrol edebilen, dikkatini düzenleyebilen ve stresini yönetebilen öğrenciler, yetişkinler tarafından sosyal olarak daha yeterli görülmektedir (Eisenberg, Gutrie, Fabes, Reiser, Murphy, Holgren, Maszk and Losoya, 1997, s. 307). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin

sınıf içinde dikkatini toplayabilen, stresle başa çıkabilen öğrencileri sosyal olarak yeterli gördükleri söylenebilir (Henricsson and Rydell, 2004, s. 130; Henricsson and Rydell, 2006, s. 362).

1.2. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırmanın tanımı hakkında çeşitli görüşler olsa da (UNESCO, 2015, s. 5) kanunlarda geçen tanım aşağıda verilmiştir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylere sunulacak eğitim-öğretim hizmetlerinin belirlendiği Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2012) kaynaştırma; "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanmıştır (m. 23). Aynı yönetmelikte işitme yetersizliği olan bireyse "İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012, m. 4).

Kaynaştırma uygulamaları bir felsefi görüş de kapsamakta farklılıkları bulunan bireyleri ve bu bireyler çevresindeki insanları bir araya getirmeyi amaçlamaktadır (Diken ve Batu, 2015, s. 4). Araştırmacılar kaynaştırmayı özel eğitime gereksinimi olan bireylerin genel eğitim sınıflarında olması olarak ifade ederler (Mastropieri ve Scrugs, 2004, s. 7). Kaynaştırma uygulmalarında, öğrencinin sadece akademik gelişimine değil fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına da önem verilmelidir (Koster ve ark., 2009, s. 135). Bu şekilde öğrencileri sosyal olarak da destekleyen bir eğitim sistemi; öğrenmeye ilişkisel, mekânsal ve politik olarak koyulan sınırların dengelenmesine yardımcı olacaktır (Mannion, 2003, s. 189). Kaynaştırma uygulmalarının tanımlamalarına bakıldığında özel gereksinimli bireylerin zenginlik sağlayacağı düşünülmektedir ve bu ortamın özel gereksinimli bireylerin normal bireylerle birlikte eğitim görmesiyle toplumla bütünleşmelerini sağladığı görülmektedir (Özokçu, 2013, s. 83). Fakat kaynaştırma ortamlarında, farklılıklarla birlikte işbirliğini sağlamak daha az tercih edilen ya da imkanı olmayan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Barton, 2006,s. 249).

Kaynaştırma uygulamalarında esas olarak eğitimin kalitesi öğrencilerin gelişimine bağlı bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir (Antia, Stinson and Gausted,

2002, s. 217). İlkokul ve ortaokul kurumlarına devam eden özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine ve gelişimlerine yönelik şu ifadelere yer verilmiştir; "Kaynaştırma yoluyla eğitim-öğretimlerine devam eden öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Bu öğrenciler, programında yer alan amaçlara göre değerlendirilir." (MEB, 2012, m. 32). Fakat özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin değerlendirilmelerinde hangi kriterlerin kullanılacağı açık bırakılmıştır ve geliştirme biriminin alacağı kararlar doğrultusunda gelişen bir süreç olmuştur.

Kaynaştırma eğitimi sadece öğrencinin akademik olarak geliştirilmesinin yanında sosyal, fiziksel ve duygusal olarak desteklenmesiyle yakından ilgilidir (Koster ve ark., 2009, s. 135). Özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları sorunların akranlarıyla, öğretmenleriyle ve yetişkinlerle olabildiğince çok etkileşime girerek en aza indirilmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir (UNESCO, 2015, s. 7). Bu sebepten dolayı kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için normal gelişim gösteren öğrenciler öğrenme ortamının önemli bir parçasını oluştururlar (Diamond and Innes, 2001). Burada sınıf içinde normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye yardım etmesinden çok genellikle arkadaş olmaya vurgu yapılması gerekmektedir (Choi, 2000, s. 108).

Kaynaştırma uygulamalarının anlamlı olması sınıf içi kabule bağlıdır (Chinn, 2010, s. 88). Sınıf içinde diğer öğrencilere davranıldığı gibi kaynaştırma öğrencilerinin de sesine kulak verilmeli, yaptıkları paylaşılmalıdır (Barton, 1997, s. 240). İyi bir kaynaştırma eğitimi programı, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerini geliştirmenin yanı sıra sosyal öğrenme için çeşitli fırsatları da içinde bulundurmalıdır (Schwab, Gebhardt, Krammer and Gasteiger-Klicpera, 2015, s. 11). Kaynaştırma uygulamalarının çeşitli türleri bulunsa da amaç özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almasını desteklemektir (Most, 2007, s. 501). En az kısıtlayıcı ortam özel gereksinimli öğrencilerin olabildiğince normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunarak eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak eğitim ortamına yerleştirilmesidir (Özokçu, 2013, s. 85). En az kısıtlayıcı ortamı sağlamak fiziksel düzenlemelerden sonra sınıf içindeki öğretimle bağlantılıdır ve kaynaştırma öğretmenleri sınıflarında özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda onlara yardımcı bir öğretmene ihtiyaç duymaktadırlar (Idol, 2006, s. 92).

Kaynaştırma uygulamalarında vurgulanan nokta, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki ilişkinin doğal yollardan sağlanmasıdır (Guralnick, 2001).

Normal gelişim gösteren öğrenciler açısından bakıldığındaysa akran etkileşimi özel gereksinimli öğrencilerin ortama girmesiyle bir değişiklik göstermemektedir (Guralnick, 2001). Ayrıca sosyal yönden kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin yaşam kalitesi ve gelişimi için ne kadar önemli olsa da bilişsel gelişimi açısından bir farklılık yaratmamaktadır (Szumski and Karwowski, 2014, s. 105). Bu görüşlerin aksine Türkiye'de sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada; öğrencilerin akademik ve sosyal yönden geliştikleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarından olumsuz olarak etkilendikleri sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenmektedir (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012, s. 427). Bu konuda öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin davranış problemlerinin ve rahatsızlık verici davranışlarının uygulamanın seyrini değiştirdiğini düşünmektedirler (Idol, 2006, s. 91).

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması, sosyal farklılıkların aşılması ve sorunu ortadan kaldırmak için yapılanların yanı sıra, öğrencinin önceden sahip olduğu davranışların ve kişisel değerlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Barton, 1997, s. 240). Özel gereksinimli öğrencilerin günlük yaşama uyum sağlamaları için de öğrencinin yaşam kalitesini artıracak sosyal beceriler hedeflenmelidir (Milanovic and Markovic, 2014, s. 82).

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini engelleyen sınırlılıklar çevresel ve kişisel olarak ikiye ayrılmıştır. Çevresel sınırlılıklar; erken müdahale edilmemesi, okuldaki çalışanların ayrımcı davranışları, yasal etmenler, müfredat, öğretmenlerin sınıf içi yaklaşımları, değerlendirme sistemleri, okul ve sınıf ortamı ve sosyal ekonomik ve politik durumlar olarak sıralanırken, kişisel sınırlılıklar da, öğrencinin iletişim şekli, gerekli motivasyona sahip olmaması, kendine güveninin ve farkındalığının olmayışı, suistimal edilmesi, cinsiyet farklılığı, sosyal beceri eksikliği, iletişim sırasında akranlarına ve öğretmenlerine tavrı ve tepkileri gibi durumlar gösterilmektedir (UNESCO, 2015, s. 10). Buradan da anlaşılacağı gibi kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin, bu uygulamanın başarısını etkileyen etmenleri sosyal becerileri ve bunu etkileyecek çevresel etmenlerle ilişkilendirilmektedir.

İşitme kaybı belirlendikten sonra bu kaybın öğrencinin diğer gelişim alanlarına ve okul öğrenmesine olan etkisine bakılarak eğitsel değerlendirme yapılır (Avcıoğlu, 2014, s. 294). Daha sonra da bahsedileceği üzre işitme kayıplı öğrencilerin eğitsel değerlendirmeleri sonucunda genellikle kaynaştırma uygulamalarına yönlendirildiği görülmektedir (Power and Hyde, 2002, s. 309). Buradan hareketle işitme kayıplı öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarında yapılacaklar oldukça önemli olabilmektedir. İleriki bölümlerde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların öğrenciler üzerindeki etkilerine değinilecektir.

1.3. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri

Kaynaştırmanın sosyal yönü; öğrencilerle bağlantılı olması, bireyler arası ilişkilerin olması ve öğrencilerin uyum yapıları bağlamında incelenir (Guralnick, 2001). Kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin davranışları öğretmenler tarafından, genellikle gruba olan benzerlikler ya da iki grup arasındaki farklılıklar gözlemlenerek belirlenmektedir (Diamond and Innes, 2001). Normal öğrencilerle karşılaştırıldığında özel gereksinimli öğrencilerin daha yalnız oynama eğiliminde oldukları, diğer çocuklarla daha az oynadıkları, daha az iletişim kurdukları, hayal gücü gerektiren oyunlara daha az katıldıkları görülmektedir (Tucker and Powell, 1991, s. 87). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri, sınıflarında normal sınıf öğretmenlerinin neredeyse iki katı düzeyinde problem davranış gözlemlediklerini belirtmektedirler (Myers and Holland, 2000, s. 227).

Özel gereksinimli öğrencilerle paylaşımda bulunmayan öğretmenler bu konuda bir paylaşımları olmadıkları için bir araya gelindiğinde tedirginlik yaşamaktadırlar (Rose, 2001, s. 155; Gökdere, 2012, s. 2792). Fakat sosyal becerilerin nasıl öğretileceğine dair bir eğitim verildikten sonra öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenciler arasındaki sosyal beceri farklılıkları konusundaki beklentilerinin düştüğü, bu konuda daha fazla bilgi istedikleri görülmüş, kaynaştırma konusunda olumsuz yöndeki önyargıları kırılmış ve öğrencileri daha iyi anlamaları sağlanmıştır (Sazak Pınar ve Sucuoğlu, 2013, s. 2257). Aynı şekilde normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan bilgilendirme çalışmaları da sınıf içindeki kabulü olumlu yönde etkilemektedir (Yaşaran, Batu ve Özen, 2013, s. 176).

Özel gereksinimli öğrencilerle yapılan bir çalışmada öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre sosyal beceri seviyelerinin daha düşük olduğu ve problem davranışlarının ise daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Aykır ve Çifci Tekinarslan, 2012, s. 643). Sonuç olarak öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilere gerekli sosyal becerileri geliştirmesi gerekmektedir (Pavri and Luftig, 2000, s. 13). Eğitimin sosyal gelişim boyutu bu kadar önemliyken sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kaynaştırma konusunda eğitim almamalarına ve kendilerini bu konuda yetersiz görmelerine rağmen (Buell, Hallam, Gamel- Mccormick and Scheer, 1999, s. 153; Gökdere, 2012, s. 2799) seminer ya da hizmet içi eğitimlere katılmadıklarını belirtmektedirler (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010, s. 350).

Normal gelişim gösteren öğrencilerle sınıf içinde özel gereksinimli öğrencileri anlamaya ilişkin yapılacak çalışmaların kaynaştırma uygulamalarında kabulü artırdığı bulgusuna rastlanmıştır (Yaşaran, Batu ve Özen, 2013, s. 176). Özellikle okulöncesi ve ilkokul döneminin ilk yılları çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı davranışlarının gelişmesinde kritik bir dönem olduğu için bu dönemde yapılacak müdahalelerin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Diamond and Innes, 2001). Bu dönemlerde öğrencilerin özel eğitime olan ihtiyacı artıkça oyun alanlarında sosyal olarak daha fazla dışlanmaktadırlar (Guralnick, 2001). Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrenciler daha fazla yalnızlık yaşadıklarını ve akranlarıyla ilişkilerini tartışmaya dayalı bir şekilde yürüttüklerini belirtmişlerdir (Pavri and Luftig, 2000, s. 11; Schwab vd., 2015, s. 10). Ancak öğretmenlerin burada yapacağı arkadaşlık ilişkilerine olan vurgu, bu durumu değiştirebilmektedir. Öğretmenlerin yapacağı bu vurgu ve öğrencilerin birbirlerine karşı davranışının etkisinin kontrol edilmesi; akranlarının, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin saldırganlığını kabullenmelerine yardımcı olacaktır (Molano, Jones, Brown and Aber, 2013, s. 432). Bunun yanında öğrencinin sosyal olarak dışlanmasını, gruba dahil olamamasını nelerin etkilediği konusunda bir fikir birliğine varılamamıştır (Alexiadou, 2002, s. 83).

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere davranışlarında bilişsel gelişim kadar aile içinde paylaşılanlar, öğretmenin davranışları gibi kişisel deneyimler de önemlidir (Diamond and Innes, 2001; Mannion, 2010, s. 190). Bu anlamda öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim yöntemlerine, öğrencinin anlayıp anlamadığını kontrol etmeye ve bunu nasıl kontrol ettiğine, öğrenmeyi geliştirmek için öğrencinin yazılı dönütlerinin ve öğrencinin ders içinde sözel katkılarına nasıl geri dönüt vereceklerine dikkat etmeleri

önemlidir (Tucker and Powell, 1991, s. 193). Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını değerlendirmek için yaptıkları gözlemler önemlidir. Öğretmenlerin sosyal davranışları daha iyi gözlemlemelerinin sebepleri olarak, ailelerin öğretmenler kadar çocuklarını yapılandırılmış ortamlarda gözlemleme olanaklarının olmaması, sosyal davranışları akranlarıyla karşılaştıracakları ortamları bulunmaması, bağımsız olarak çocuklarını değerlendiremeyebilecekleri (Catalano, Mazza, Harachi, Abbott, Haggerty and Fleming, 2003, s. 157), öğretmenlerin günlük olarak öğrencileri gözlemleyebilmeleri ve aylar süren bir etkileşim içinde olmaları ortaya koyulmuştur (Low vd., 2015, s.474). Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerde kaynaştırmanın sosyal yönünün düşük olmasının sebebi, gereksinim nedeninin belirlenip isim verilmesi sürecinden daha çok normal gelişim gösteren arkadaşlarının davranışları olmaktadır (Schwab vd., 2015, s. 10). Bu davranışlara örnek olarak öğrencinin akranları tarafından yapılan etkinliklere seçilmemesi gösterilebilir (Pavri and Luftig, 2000, s. 12).

Kaynaştırma sınıflarında yapılan bir araştırma normal gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırıldıklarında öğrenme güçlüğü ya da davranış problemleri olan öğrencilerin akademik benliklerini algılama, sınıfa kabul edilme, sınıf ortamını algılama gibi sosyal ve duygusal durumlarda olumsuz yönde bir farklılık bulunduğu görülmektedir (Krull, Wilbert and Hennemann, 2014, s. 185). Kaynaştırma sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin psikolojik yönden özel eğitime devam eden öğrencilerden daha kötü bir düzeyde olduğu görülmüştür (Szumski and Karwowski, 2014). Fakat sınıf içinde özel gereksinimli öğrenciler kendi sosyal yeterlilikleri açısından eksiklik görmediklerini belirtmişlerdir (Pavri and Luftig, 2000, s. 12). Özel gereksinimli öğrenciler kendilerinde sosyal olarak bir yetersizlik görmese de kaynaştırma sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az arkadaşları bulunmaktadır (Buysse, Goldman and Skinner, 2002, s. 513).

Başarılı bir kaynaştırmanın gereklilikleri arasında öğretmenin sıcak, ilgili olması ve özel ilgi göstermesi belirtilmekte buna bağlı olarak da öğrencinin problemli davranışlarının artmaması hedeflenmektedir (Tucker and Powell, 1991, s. 146). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin gruba katılmasını ve grubun bir parçası olmasını sağlamak için öğretmenlerin öğrencilerle birlikte yaptığı etkinliklere daha çok yer verilmelidir (Diamond and Innes, 2001). Fakat sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri bulunan öğretmenlerin herhangi bir eğitim verilmeden önce sosyal becerilerin öğretilmesine önem

vermedikleri (Sazak Pınar ve Sucuoğlu, 2013, s. 2258) ve sosyal becerilerin öğretimi konusunda bilgilerinin sınırlı olduğu görülmektedir (Sazak Pınar, s. 211, 2012).

Kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleri ve aileleriyle yapılan bir çalışmada sınıf içinde doğal yollardan iletişimin sağlanmasının, fırsatlar tanınmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir (Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013, s. 44). Ancak Türkiye'deki öğretmenlere göre sosyal becerilerin akademik başarı üzerindeki etkileri, normal gelişim gösteren öğrenciler için özel gereksinimli öğrencilerden daha fazla öneme sahiptir (Sazak Pınar ve Sucuoğlu, 2011, s. 399). Ayrıca Türkiye'de gerek genel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenler, gerekse özel eğitim sınıflarındaki öğretmenler için Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nde bulunan beceriler özel gereksinimli öğrencilerin başarıları için kritik düzeyde bir öneme sahip değildir (Sazak Pınar ve Sucuoğlu, 2013, s. 2258).

Özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma uygulamalarında sosyal olarak gruba dahil olmalarının daha az düzeyde olduğunu düşünmektedir (Schwab vd., 2015, s. 10).

1.4. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenciler

İşitme kaybı, işitme yollarının bir basamağında meydana gelen bozukluklar nedeniyle çevredeki seslerin algılanamamasıdır. Bu durum bireyin konuşma ve anlama becerilerini etkileyerek etrafıyla iletişim kurmasına engel olmaktadır (Çolpan, 2015, s. 257). Bununla birlikte Power and Hyde'ın (2002) 143 öğretmenle yürüttükleri çalışmada, işitme kayıplı öğrencilerin eğitsel değerlendirme aşamasında daha çok normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaya yönlendirildikleri bulgusuna rastlanmıştır (s. 309). Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenciler çevreleriyle iletişim kurmakta çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar, ancak bu sorunların önüne geçebilmek için en önemli unsurun, sınıfta öğrencilerin iletişimlerini kolaylaştırması bakımından sınıf öğretmeleri olduğu bilinmektedir (Duncan, 1999, s. 210). Sınıf içinde işitme kayıplı öğrencilere öğretmenler tarafından verilen destek, sınıf içinde normal gelişim gösteren öğrenciler ile işitme kayıplı öğrencilerin etkileşimi ve iletişimi, bunun sonucunda da sosyal olarak gelişimlerini artıracaktır (Paatsch and Toe, 2014, s. 16; Power and Hyde, 2002, s. 309)

İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleri ve aileleriyle yapılan çalışma, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenmelere etkileri büyük olduğunu göstermektedir (Runions, Vitaro, Cross, Hall and Boivin, 2014, s. 292). Bu nedenle işitme kayıplı

öğrencilerin öğretmenlerle olan ilişkileri sosyal olarak iyi durumda olmaları için önemli bir etkendir (Wolters, Knoors, Cillessen and Verhoeven 2012, s. 471). İşitme kayıplı öğrencilerin sosyal yeterlilikleri ve yalnızlık hisleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin sosyal yeterliliklerin artırılması için sınıf içinde işitme kayıplı öğrencilerin iletişim kurma ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları ve iletişim kurmalarına fırsat tanımaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Most, Ingber and Heled-Ariam, 2012, s. 268) ama bunu yaparken, işitme kayıplı öğrencileri akranlarından ayırdıklarını düşünebilmektedirler (Chute and Nevins, 2006, s. 59). Fakat öğretmenlerin sınıflarda işitme kayıplı öğrenciler için yaptıkları özel düzenlemeler ve etkinlikler bütün sınıfın öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Çünkü bu düzenlemelerin normal gelişim gösteren öğrencilere de uygun olduğu ve sınıfın tamamı için yarar sağladığı düşünülmektedir (Antia, 1999, s. 213; Guardino and Antia, 2012, s. 529). Yine de sınıf içinde bunu başarabilseler bile öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi için dışardan gelecek eğitsel bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Antia, 1999, s. 214; Chute and Nevins, 2006, s. 60). Bunun yanında işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında başarılı olabilmeleri için ailelerin de öğretmenin oluşturduğu bu sınıf ortamını destekleyici şekilde davranmaları gerekmektedir (Antia, Stinson and Gaustad, 2002, s. 226).

İşitme kayıplı öğrenciler açısından bakıldığında kaynaştırma uygulamalarının başarısı hem sosyal hem de akademik düzeyde beklenenin gerisinde kalmaktadır (Antia and Stinson, 1999, s. 246). Sınıf içinde öğretmen tarafından yapılacak oturma düzeninin değiştirilmesi, kullanılan materyallerin düzenlenmesi ve dikkat dağıtıcı görsellerin ortadan kaldırılması gibi ufak değişikliklerin işitme kayıplı öğrencilerin hem akademik hem de sosyal olarak gelişmelerine katkıda bulunacağı ifade edilmektedir (Guardino and Antia, 2012, s. 529).

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin akran ilişkileri önemli bir yer kaplamaktadır (Walters vd., 2012, s. 472). Ancak işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim halinde aktiviteler yapmaları yetersiz bir hedef olarak kaldığı için tam anlamıyla bir katılım hedeflenmelidir. Çünkü katılım arttıkça işitme kayıplı öğrencinin öğrenmesi ve uyumu da gelişim gösterecektir (Stinson and Liu, 1999, s. 201). Amerika'da işitme kayıplı öğrencilerin akademik durumları ve akademik gelişimlerini incelemek amacıyla Antia, Jones, Rees and Kreimeyer tarafından 197 işitme kayıplı öğrenciyle yürütülen

araştırmada; işitme kayıplı öğrencilerin gerekli destek sağlandığında akademik olarak sınıfın seviyesinde olduğu, büyük bir farklılık görülmediği ortaya koyulmuştur (Antia, Jones, Rees and Kreimeyer, 2009, s. 306). Bu araştırma akademik beceriler ile sosyal uyum arasında doğrudan bir ilişki bulunması bağlamında, işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde uyumlarını etkileyen başka etmenler olabileceğini göstermektedir.

Nitelikli bir kaynaştırma uygulamasının amacı, işitme kayıplı öğrencilerin sosyal ve akademik olarak gelişmelerini sağlamak ve kendini sınıfa ait hissedebilmesini geliştirmektir (Antia, Stinson and Gaustad, 2002, s.226). Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimleri doğrudan sosyal gelişimlerini etkilemektedir ve sınıf içindeki uygun etkileşimler akranlarına ve öğretmenlerine karşı davranışlarını olumlu yönde değiştirmektedir (Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer ve Reed, 2011, s. 501). Sınıf içinde yapılan uygulamaların etkileri belirlenebilse de işitme kayıplı öğrencilerin değişimler gösteren bir topluma sosyal olarak uyum sağlayıp sağlayamadığı hala bilinmemektedir (Antia and Stinson, 1999, s. 246; Chute and Nevins, 2006, s. 195).

Öğrencilerin karşısındakinin duygularını anlaması daha karmaşık durumlarla başa çıkabilmesi açısından önemlidir (Ziv, Most and Cohen, 2013, s. 170). İşitme kayıplı öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının duyguları anlama bakımından karşılaştırıldıkları bir araştırmada; işitme kayıplı öğrencilerin duyguları anlamakta ve yorumlamakta güçlük çekmekte oldukları, bu durumunsa sadece dil gelişiminin gecikmesiyle ilgili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Wiefferink, Rieffe, Ketelaar, De Raeve and Frijns, 2013, s. 183). Ayrıca işitme kayıplı öğrencilerin sosyal yeterliliklerini belirlemek için yapılan çalışmalarda genellikle ailelerle yapılan araştırmalar ön plana çıkmaktadır, öğretmenlerle yapılan çalışmalardaysa bu konuda okul bağlamı ortaya koyulmaktadır (Hoffman, Quittner and Cejas, 2015, s. 121). Bu bağlamda işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında akranlarıyla olan ilişkilerinde empati kullanımını öğrenmek adına öğretmenlerle çalışılması gerekmektedir.

Weisel, Most and Efron'un (2005) işitme kayıplı öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile işitme kayıplı akranlarıyla oln ilişkilerinde bir değişimolup olmadığını araştırdıkları çalışmada; işitme kayıplı öğrencilerin genel sosyal davranışlarına bakıldığında; işitme kayıplı öğrencilerle iletişim kurmak için daha çok çaba sarf ederlerken, normal gelişim gösteren akranlarıyla iletişimlerinde aynı şekilde davranmamadıklarını farketmişlerdir (s. 167). Bu bağlamda Most'un (2012)

araştırmasında ulaştığı; işitme kayıplı öğrencilerin sınıflarında bir başka işitme kayıplı öğrenci bulunduğunda, normal gelişim gösteren öğrencilerle girdikleri etkileşim, oyunları beraber oynama eğilimleri ve sosyal yeterlilikleri azaldığı sonucu bu durumu desteklemektedir (s. 267). Ayrıca diğer insanların işitme kaybını ve nasıl davrandıklarını anlamadıklarını düşünmektedirler (Punch, Creed and Hyde, 2006, s. 233). Normal gelişim gösteren öğrencilere göre işitme kayıplı öğrencilerin sosyal gelişimde gecikmeler yaşadığı gözlemlenmektedir (Guarlnick and Groom, 1987, s. 1568). İşitme kayıplı öğrenciler akranlarıyla yaşadıkları sorunları yetişkinlerle paylaşmamaktadırlar (Bauman and Pero, 2011, s. 250). Sınıf içindeyse işitme kayıplı öğrenciler kendilerini daha ayrı ve yalnız hissetmektedirler (Most, 2007, s. 501). İşitme kayıplı öğrenciler ve karşılaştırma grubu olarak normal gelişim gösteren akranlarıyla yapılan bir çalışmada; kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin akran zorbalığına uğradıklarında karşılarındaki arkadaşlarına aynı şekilde zarar verdikleri ortaya koyulmuştur (Bauman and Pero, 2011, s. 249). İşitme kayıplı öğrenciler kendilerini dışlanmış, yalnız ve anlaşılmamış hissetmektedirler (Arlinger, 2013, s. 2820). Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin kendi diğer öğrencilerden ayırma eğilimi bulunmasına rağmen olumlu yönde sosyal etkileşim sık sık ortaya çıkmaktadır (Antia and Levine, 2001).

İşitme kayıplı öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların belirlenmesi ve engellemeye yönelik müdahalelerde bulunulması önemlidir. İşitme kayıplı öğrencilerin problem davranışlarının neler olduğunun belirlenmemesi ilerde sorunlu bireyler haline gelmelerine ve bu durumla baş edilememesine neden olmaktadır (Austen, 2010, s. 38).

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşları genel olarak iletişime açıktırlar. Ancak işitme kayıplı öğrenci ile iletişime geçmek için; sabırlı olmaları, yüz yüze iletişim kurmaları ve dikkatlerini nasıl çekeceklerini bilmeleri gerekmektedir (Stinson and Liu, 1999, s. 200). İşitme kayıplı öğrenciler de normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla iletişim kurmaya açıktırlar (Wauters and Knoors, 2008 s. 33; Xie, Potměšil and Peters, 2014, s. 434), fakat işitme kayıplı öğrencilerle kurdukları iletişimle karşılaştırılınca oldukça düşük bir başarı oranı ortaya koymaktadırlar (Weisel, Most and Efron, 2005, s. 168). Ayrıca işitme kayıplı öğrencilerin, sınıf içinde yapılan aktivitelere katıldıkları fakat planlayıcı ve yönetici rollerinin olmadıkları belirtilmiştir (Hintermair, 2013, s. 355; Power and Hyde, 2003, s. 309). Bu bağlamda, Xie, Potměšil and Peters'ın (2014) yaptığı literatür taramasında

akranlarıyla ilişkilerine dair ortaya çıkan sonuçlar kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla iletişim kurma, başlatma, sosyal bir gruba dahil olmada çeşitli sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir (s. 433). Ancak normal gelişim gösteren akranlarının destekleyici olmaları, işitme kayıplı öğrencilerin bir etkinliğe katılma ve sürdürme isteklerini artırmaktadır. Bu süreçte işitme kayıplı öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarından gelen düzeltme ve yardımları kabul etmektedirler (Toe and Paatsch, 2010, s. 240).

Kaynaştırma uygulamalarında işitme kayıplı öğrenciler, çok yönlü bir konuşma ortamında bulunurlar ve öğretimsel olarak daha fazla bilgi alırlar. İşitme kayıplı öğrenciler bu öğretim ortamlarında akranları tarafından dışlanmasalar da, arkadaş ortamlarında fazla tercih edilmedikleri ortaya koyulmaktadır (Most, Ingber and Heled-Ariam, 2012, s. 268; Tucker and Powell, 1991, s. 139; Wolters vd., 2012, s. 472). Bu durum; işitme kayıplı öğrencilerin gerekli dil becerilerinin bir üst seviyedeki iletişimin gerekliliklerini karşılayamayacak düzeyde olmasıyla ya da kendi kişilik özelliklerinden kaynaklanan sorunlarla (Chute and Nevins, 2006, s. 194) ve işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde kendilerini farklı görmeleriyle açıklanmaktadır (Most, Ingber and Heled-Ariam, 2012, s. 268). Ancak 6. ve 7. sınıflarda kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenciler ve akranlarıyla yapılan bir çalışmada işitme kayıplı öğrencilerin akran ilişkilerinin onları nasıl etkilediğine bakılmış ve işitme kayıplı öğrenciler için akran kabulü ve popülerliğin oldukça önemli oduğu ortaya koyulmuştur (Wolters vd., 2012, s. 472). Yaşanan bu kabul edilmemeyle bağlantılı olumsuz durumlar, işitme kayıplı öğrencinin sınıf içine girme isteğini düşürmekte ve kendisini soyutlamasına neden olmaktadır (Most, 2007, s. 501).

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenciler için, bir gruba dahil olmak ve grupla iletişime geçmek, sosyal olarak sağladığı fırsatlar yönünden oldukça önemli görülmektedir (Xie, Potměšil and Peters, 2014, s. 434). Fakat Martin, Bat-Chava, Lalwani and Waltzman'ın (2011) 10 işitme engelli öğrenci ve onların akranlarıyla yürüttükleri çalışmada akran ilişkilerinde birebir sorunlar yaşamayan işitme kayıplı öğrencilerin de önceden oluşturulmuş bir gruba girmekte sosyal olarak güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir (s. 116). Bu duruma bağlı olarak normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldıklarında, işitme kayıplı öğrencilerin oyun alanlarında daha az aktif oldukları, grup oyunlarına daha az dahil oldukları ve akranlarıyla daha az ilgilendikleri gözlemlenmiştir (Guarlnick and Groom, 1987, s. 1568). Bu bulgular işitme

kayıplı öğrenilerin akran ilişkilerinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını desteklemektedir. Aynı zamanda, normal gelişim gösteren öğrenciler ve işitme kayıplı öğrenciler zorbalığa uğradıklarında aynı tepkileri vermektedirler, fakat işitme kayıplı öğrenciler diğer öğrencilere göre daha fazla zorbalığa uğradıklarını düşünmektedirler (Bauman and Pero, 2011, s. 248). İşitme kayıplı öğrencilerin karşılaştıkları bu durum kaynaştırma uygulamalarına devam ederken özellikle normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte olmaktan zevk almalarını olumsuz yönde etkileyen sebeplerden biri olabilir (Kluwin, Stinson and Colarossi, 2002, s. 211).

Sosyal becerilerin geliştirilmesi yoluyla sağlanan sosyal yeterlilik sınıf içindeki etkileşimi sağlamaya yöneliktir. Sınıf içinde oluşturulan bu etkileşim özel gereksinimli öğrencinin sosyal uyumunu etkileyen bir etmen olarak görülmektedir. Sınıf içindeki yalnızlık ve sosyal beklentilerin karşılanamaması sadece sosyal uyumu değil akademik başarıyı da olumsuz yönde etkilemektedir (Gifford-Smith and Brownell, 2003, s. 271). Öğrencilerde erken dönemde görülen dışsallaştırılmış problem davranışlar öğretmenlerle ilişkilerini olumsuz yönde etkilerken, akranları tarafından reddedilme ve arkadaşsız kalma gibi olumsuz yönde sonuçları olduğu gözlenmektedir, bu dönemde akranlarla yaşanan olumsuz ilişkilerse ileride içselleştirilmiş problem davranışların ortaya çıkma olasılığını artrmaktadır (Van Lier and Coot, 2010, s. 578). Ayrıca öğretmenler sosyal olarak gelişimiş çocuklarla çalışmaktan daha mutlu olduklarını belirtmekte (Garner and Mahatmya, 2015, s. 691), ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerininse geliştirilmesi gereken beceriler olduğunu ortaya koymaktadırlar (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s. 167). Kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında amacın, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almasının yanı sıra (Mastropieri ve Scrugs, 2004, s. 7), öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da karşılanması olarak görülmektedir (Koster ve ark., 2009, s. 135). Bu anlamda kaynaştırma uygulamlarının anlamlı olması ve amacına ulaşmasının bir yolu da sınıf içi kabuldür (Chinn, 2010, s. 88). Fakat özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler normal öğrencilere göre daha yalnızdırlar, daha az iletişim kurmaktadırlar (Tucker and Powell, 1991, s. 87) ve ilişkilerini tartışmaya dayalı olarak yürütmektedirler (Pavri and Luftig, 2000, s. 11). Özellikle sınıf içindeki etkileşimler doğrudan sosyal gelişimlerini etkilemekte ve akranlarına ve öğretmenlerine karşı davranışlarında değişikliklere yol açmaktadır (Antia vd., 2009, s. 306).

İşitme kayıplı öğrenciler genellikle normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaya yönlendirilmektedirler (Power and Hyde, 2002, s. 309) ve akran

ilişkileri işitme kayıplı öğrenciler için önemli bir yer kaplamaktadır (Walters vd., 2012, s. 472). Fakat işitme kayıplı öğrenciler açısından bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarının başarısı hem sosyal hem de akademik düzeyde beklenenin gerisinde kalmaktadır (Antia and Stinson, 1999, s. 246).

1.5. Amaç

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimleri uygulamanın başarısı açısından önemli bir yer kaplamaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşadıkları araştırmacılar tarafından ortaya koyulmaktadır (Tucker and Powell, 1991, s. 87; Myers and Holland, 2000, s. 227; Buysse, Goldman and Skinner, 2002, s. 513; Aykır ve Çifci Tekinarslan, 2012, s. 643; Krull, Wilbert and Hennemann, 2014, s. 185). Ayrıca işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içindeki kabulü hem akademik hem de soysal düzeyde birçok etkiye sahiptir. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içine daha az dahil oldukları ve genelde yalnız oldukları belirtilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde akranlarıyla yaşadıkları sorunların çeşitli etkileri olduğu ve bu etkilerin öğrenmelerine, okula karşı tutumlarına etki ettiği ifade edilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinin ve gözlemlerinin ailelerin gözlemlerine göre daha bağımsız olacağı ve daha doğru veriler sağlayacağı düşünülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileri daha iyi değerlendirmelerinin nedeni olarak yapılandırılmış ortamlarda gözlemlemeleri, akranlarıyla karşılaştırabilmeleri ve bağımsız olarak değerlendirebilmeleri gösterilmiştir (Catalano vd., 2003, s. 157).

Araştırmanın amacı kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin ve uyum sorunlarının belirlenmesi ve olası uyum sorunlarını etkileyen etmenlerin ortaya çıkarılmasıdır. Amaçla ilişkili olarak araştırmada iki soruya cevap aranacaktır:

1. a.İlkokul ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri nedir?
   b.İlkokul ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sorun alanları nelerdir?
2. İlköğretim düzeyinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin uyum sorunlarını etkileyen etmenler nelerdir?

1.6. Önem

Araştırma işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerilerinin incelemesi açısından önemlidir. Özel eğitime gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar bulunsa da (Sazak Pınar ve Sucuoğlu, 2011, s. 399; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013, s. 44; Krull, Wilbert and Hennemann, 2014, s. 185) öğretmenlerin sınıf içinde gözlemledikleri davranışların nedenleri sorgulanmamıştır (Alexiadou, 2002, s. 83). Bu kısım alan yazınla desteklenmeye çalışılmış fakat öğretmenlerin bu konudaki görüşleri eksik bırakılmıştır.

İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında eğitim ve öğretimleriyle ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Fakat MEB'in sunduğu değerlendirme kriterlerine göre öğrenciler ayrıca sosyal olarak gelişmeli ve bu öğretmenler tarafından değerlendirmelidir. Öğretmenlerin bu konudaki değerlendirmeleri eğitim ve öğretim konusundaki bazı sorunların da sebeplerini belirlemeye yönelik olacaktır.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerine yer verilen çalışmalarda işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlar büyük bir yer kaplamaktadır. Fakat öğrencilerin bu davranışlarının neler olduğu, öğretmenler için hangi davranışların daha önemli olduğuna dair bir bilgi bulunmamaktadır.

Ayrıca alan yazında özel gereksinimli öğrencilerle, davranışlarını değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalar bulunsa da öğretmenlerin dışardan, bağımsız bir göz olarak yapacağı değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf içinde öğrencilerle en çok vakit geçiren öğretmenlerin, gözlemleri bakımından bu konuda çok yardımcı olacakları düşünülmektedir.

Araştırma işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunları açıklamaya çalışması, öğretmenlerin gözlemledikleri davranışlara yer vermesi, sınıf içinde hangi davranışların öğretmenler için daha önemli olduğunu belirlemesi, işitme kayıplı öğrencinin kaynaştırma sınıflarındaki uyumlarını belirlemesi ve bu durumu etkileyen etmenlerin belirlenmeye çalışılması açısından önemlidir. Ayrıca araştırma öğretmenler için sosyal davranışlar ve problem davranışların neler olduğunun derinlemesine incelenmesi bakımından öneme sahiptir.

1.7. Varsayımlar

Araştırmada yer alan işitme kayıplı öğrencilerin doğru tanılama yapılarak kaynaştırma uygulamalarına gönderildiği varsayılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin veri

toplama araç ve tekniklerine verdikleri yanıtların yansız ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.8. Sınırlılıklar

Araştırma yapılan örneklem sadece Eskişehir ilinin merkez ilçelerindeki kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin öğreetmenleriyle sınırlıdır. Bulguların genellenebilirliği ancak sonraki örneklemlerin bu örnekleme benzerliği ile mümkündür.

1.9. Tanımlar

Dışsallaştırılmış problem davranışlar: Diğerlerine karşı gösterilen sözel ya da fiziksel saldırganlığı içeren davranışlardır (Gresham and Elliot, 1990, s. 2).

İçselleştirilmiş problem davranışlar: Endişe, üzgün olma, yalınızlık ve kendine güven eksikliği davranışlarını içermektedir (Gresham and Elliot, 1990, s. 2).

Problem davranış: Öğrencinin kendisinin ya da diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri ve etkileşimi etkileyen, öğrencinin kendisine, akranlarına, yetişkinlere ve aile bireylerine zarar veren, tekrar eden bir örüntüye sahip olan davranışlardır (Gresham and Elliot, 1990, s. 2).

Sosyal beceri: Sosyal becerileri bir bireyin olumlu tepkileri meydana çıkarıp olumsuz tepkilerden kaçınmasına yardımcı olacak şekilde diğerleriyle etkileşimini mümkün kılan sosyal açıdan kabul gören davranışlardır

Sosyal uyum: Bireylerin birbirleriyle ve çevreleriyle ilişkilerini dengeleyen dinamik bir süreçtir. Temel öğesi bireyin ya da bireyler topluluğunun çevreden gelen çeşitli uyanlara uygun bir tepki (davranışsal ya da duygusal) göstermesidir. Madde bağımlılığı, yetersiz beslenme, göç, suç işleme, suça yönelme, çalışma, ihmâl, istismar ve terk edilme gibi riskli hayat şartlarından dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumuysa sosyal uyum güçlüğüdür (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2005, 4/t).

Sosyal yeterlik: Çocukların içinde bulundukları topluma başarılı bir biçimde uyum sağlayabimeleri için gerekli olan bir takım sosyal, duygusal, blişsel beerileri ve davranışları ifade ermektedir (Çorbacı Oruç, 2008, s. 12).

İşitme kaybı: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim

performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2005, 4/k).

Karma yöntem: Karma yöntem genel olarak araştırmacının nicel ve nitel teknikleri, yöntemleri, dilini bir araştırma altında toplaması olarak tanımlanmaktadır (Johnson and Onwuegbuzie, 2008, s. 17).

Akademik beceri: Akademik beceriler okuma yazma, matematik ve dil becerilerini içermektedir (Uyanık ve Kandır, 2010, s. 120).

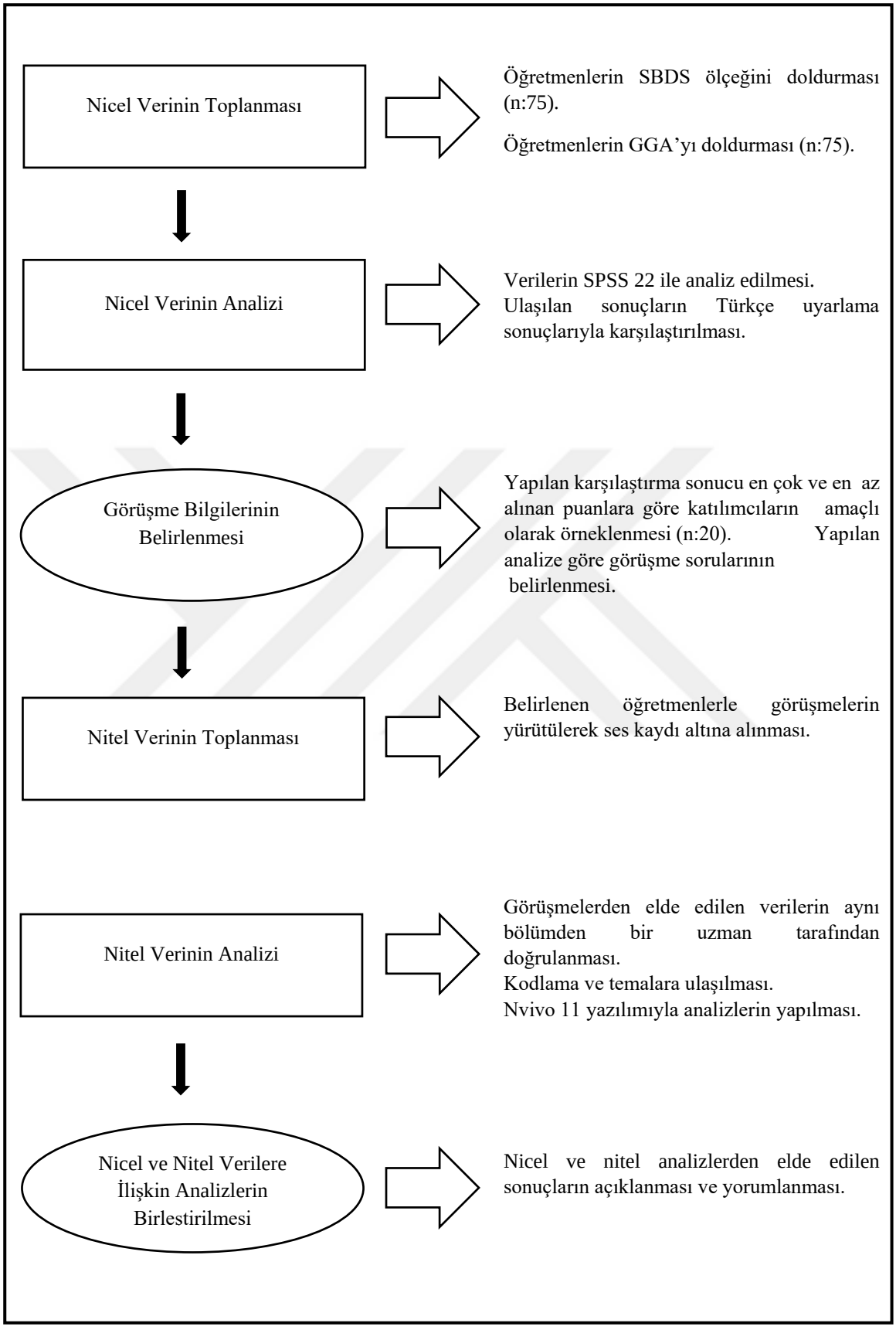
Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarını kapsamaktadır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2005, 4/d).

İlkokul: Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıldır (1, 2, 3, 4. Sınıflar) (MEB, 2012).

Ortaokul: Öğrencilerin öğrenim gördüğü ikinci 4 yıldır (5, 6, 7, 8. sınıflar) (MEB, 2012).

2. YÖNTEM

Ayrıntıları bir önceki bölümde verildiği üzere araştırmanın amacı ilkokullarda ve ortaokullarda kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumlarının incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada öncelikli olarak sınıflarında işitme kayıplı öğrenciler bulunan, ilkokullarda Sınıf ve İngilizce, ortaokullarda Matematik ve Türkçe öğretmenlerine sosyal beceri ve problem davranışları belirlemeye yönelik anketler dağıtılmış, sonrasındaysa bu anketlerden çıkan sonuçların nedenlerini belirlemeye yönelik olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Bu durumda sadece belirli yöntemler değil, çeşitli yöntem ve teknikler araştırmanın amacı doğrultusunda bilgiye ulaşmak için bir arada kullanılmıştır (Fielding, 2012, s. 134). Şekil 2.1'de araştırma sürecinin akış şeması verilmiştir.



Şekil 2.1. *Araştırma Süreci Akış Şeması*

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi araştırmanın amaç ve sorularına yönelik olarak öncelikle ilkokul döneminde Sınıf ve İngilizce öğretmenleri ile ortaokul döneminde Türkçe ve Matematik öğretmenlerine işitme kayıplı öğrencilerin sahip oldukları sosyal beceriler ve gösterdikleri problem davranışları belirlemeye yönelik, iki farklı anket uygulanmıştır. Bu anketler sonucunda erişilen veriler analiz edilmiş, analiz sonucunda elde edilen sonuçlarla görüşme soruları oluşturulmuş ve katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında nitel bir veri toplama tekniği olan yarı-yapılandırılmış görüşme için belirlenen katılımcılardan izin ve randevu alındıktan sonra görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmelerin analizleri yapıldıktan sonra nicel ve nitel verilere ilişkin elde edilen sonuçlar bir çatı altından birleştirilerek, öğrencilerin sosyal uyumları ve bunu etkileyen etmenler ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada Eskişehir ilindeki ilkokul ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ve bunu etkileyen etmenlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem genel olarak araştırmacının nicel ve nitel teknikleri, yöntemleri, dilini bir araştırma altında toplaması olarak tanımlanmaktadır (Johnson and Onwuegbuzie, 2008, s. 17). Fakat bu tanım altında, karma yöntem araştırmaları farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı, her tekniğin kendi şartları altında ele alındığı ve her veri toplama aracının farklı bir araştırma sorusuna cevap verdiği araştırmalardır (Greene, Caracelli and Graham, 1989, s. 262).

Belirli bir tanım üzerinde hala uzlaşılamamış olsa da, karma yöntem araştırmaları hem nitel hem de nicel veriler toplanması ve analiz edilmesi, verilerin aynı anda, araştırmanın amacına göre birine veya ikisine öncelik verilerek, çalışmanın bir kısmında veya birden fazla aşamasında kullanılması, bütün bu işlemlerin kuramsal bir bakış açısıyla yansıtılıp, yürütme planının özel bir araştırma deseniyle birleştirilmesi sürecidir (Creswell and Plano Clark, 2011, s. 6).

Karma yöntem araştırmalarında hem nitel hem de nicel yaklaşımlar bir arada kullanıldığı için birçok soru aynı anda ele alınabilir, bu yöntem tek yöntemin sağlayacağından daha güçlü çıkarımlar sağlar ve farklı bakış açılarına fırsat verir (Creswell, 2009, s.203; Creswell and Plano Clark, 2011, s. 14; Greene and Caracelli,

2003; s. 107; Teddlie and Tasshakkori, 2010, s. 41; Yauch and Steudel, 2003, s. 466). Son yıllarda bu yöntem iki yöntemin birleştirilmesinden öte ayırıcı nitelikleri olan bir araştırma yöntemi olarak ele alınmaya başlanmıştır (Bryman, 2006, s. 97). Nicel ya da nitel verilerin yapısal ya da ayırıcı özelliklerinden dolayı değil düşünmenin iki yolunu birleştirmek için karma yöntem kullanılır (Fielding, 2012, s. 126).

Paradigmalar yönünden bakıldığında nicel araştırmanın pozitivist paradigma, nitel araştırmaların ise yapılandırmacı paradigma kapsamında çalıştığı görülmektedir; her iki türü kapsayan karma yöntemse pragmatist paradigmaya bağlı olarak oluşmuştur (Teddlie and Tasahakkori, 2009, s. 5). Pragmatist yaklaşım bilgiyle ve nasıl kullanılacağıyla ilgilenmiş, hangi araştırma yöntemlerinin problemi anlamayı, araştırma metodolojisini kavramayı sağlayacağını ön plana koymuştur (Creswell and Plano Clark, 2011, s. 15; Maxcy, 2003, s.76). Ayrıca pragmatist yaklaşım sosyal bilimlerde karma yöntem kullanılmasında ortaya çıkan ikilikleri kaldırma yönünde olanaklar sağlamasının yanı sıra anlamlandırmaya yardımcı olur, kuram ve verilerin birleştirilmesine olanak sağlar, araştırma sürecinde öznelliğin ve nesnelliğin birleştirilmesini ön görür (Shannon-Baker, 2015, s. 13).

Karma yöntemi kullanmanın bir diğer amacı yöntemleri birbiri yerine kullanmak değil, her iki yöntemin de güçlü yönlerini alıp zayıf yönlerini en aza indirgemektir (Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 14; Johnson ve Onwuegbuzie, 2008, s. 14). Ayrıca insan davranışlarının derinlemesine incelenmesi gerekliliği birden fazla yöntemin bir arada kullanılmasına neden olmaktadır (Morse, 2003, s. 189). Bu anlamda özel eğitim alanına bakıldığında yöntemsel bir muğlaklık görülmekte, buna da sebep olarak ise alanda hala çoklu yöntemlerin birçok önemli soruyu cevaplamak için kullanılması gerektiğinin kabul edilmemiş olması gösterilmektedir (Klingner and Boardman, 2011, s. 216). Nitel ve nicel araştırma sonuçları arasındaki farklılıkların karma yöntem araştırmaları yoluyla aşılabileceği belirtilmektedir (Teddlie and Tashakkori, 2009, s. 19). Araştırmanın iç içe olan doğal yapısı ve tek bir yaklaşımın başarılı olmadığının görülmesi, araştırmanın konu ve soruları buna uygun olduğu sürece karma yöntemin kullanılmasını gerektirmektedir (Newman, Ridenour, Newman and DeMarco, 2003, s. 188). Bütün bunların yanı sıra karma yöntemin her soruyu cevaplayabilmek için uygun olmayabileceği, bu yöntem kullanılırken gerekli becerilere, yeterli zaman ve kaynağa sahip olunması ve bu yöntemin bilimsel topluluk tarafından kabul edilmesi gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır (Creswell and Plano Clark, 2011, s. 16)

Karma yöntem araştırmalarında önemli bir konu her iki yöntemden elde edilen bulguların nasıl birleştirileceğidir. Araştırmacının yöntem ve teknikleri hangi aşamalarda birleştirdiği, yöntemleri birleştirme amacına göre farklılık göstermektedir (Bryman, 2006, s. 104). Birleştirme tartışmada, bir düzey içinde ya da verilerin dönüştürülmesi yoluyla yapılabilir (Plano Clark, Garrett and Leslie-Pelecky, 2010, s. 163). Greene, Caracelli and Graham (1989) yazdıkları bir makalede karma yöntemi kullanmanın amaçlarını *çeşitleme (triangulation), bütünleyicilik (complementary), geliştirme (development), başlatma (initation)* ve *genişletme (expansion)* olmak üzere beş ana başlık altında toplamışlardır (s. 259). Karma yöntemin kullanma amaçları ve gerekçeleri şu şekilde açıklanabilir;

- *Çeşitleme:* Farklı yöntemlerden elde edilen sonuçların birleştirilmesini, bir araya getirilmesini ve birbirini tamamlaması hedeflenir. Araştırmanın geçerliliğin artırmak, özellikle yöntemin doğasında var olan ikilemi ortadan kaldırmak kullanma gerekçesidir.
- *Bütünleyicilik:* Bir yöntemden elde edilen sonuçların diğer yöntemle açıklanması, geliştirilmesi hedeflenir. Araştırmanın anlamlılığını, temsil gücünü ve geçerliliğini artırmak kullanım gerekçelerindendir.
- *Geliştirme:* Bir yöntemden elde edilen sonuçlarla diğer yöntemin geliştirilmesi ya da yapılandırılması, diğer yöntemin bilgilerinin elde edilmesi hedeflenir. Yapı geçerliliğini ve araştırmanın geçerliliğini artırmak kullanım gerekçeleridir
- *Başlatma:* Bir yöntemden ortaya çıkan sorularla ya da diğer yöntemden ortaya çıkan sonuçlarla yeni bir bakış açısı sunma, problem oluşturma hedeflenir. Araştırmadan çıkacak sonucun derinliğini ve genişliğini artırma ve farklı bakış açıları sağlama kullanım gerekçeleridir.
- *Genişletme:* Faklı araştırma bileşenleri için farklı yöntemler kullanarak araştırmanın derinliğini ve kapsamını büyütmek hedeflenir. Araştırmanın kapsamının farklı bileşenler için farklı yöntemler kullanılarak genişletilmesi kullanım gerekçesidir (Greene, Caracelli and Graham, 1989, s. 259).

Fakat araştırmalarda metodoloji seçilirken ilk göz önünde bulundurulması gereken, araştırma sorusunun cevap aramak için uygun olup olmadığıdır (Doyle, Brady and Byrne, 2009, s. 179).

Karma yöntem tipolojileri araştırmacıların amaçlarını açıklamalarına yardımcı olur, desenlerin belirlenmesini sağlar, fakat belirlenen desenler araştırma sürecinde birleştirilmesi yoluyla değişime uğrayabilir (Bryman, 2006, s. 98). Araştırmanın desenini belirlemek veri toplama, analiz etme, yorumlama ve raporlamaya yönelik kararların alınması açısından önemlidir (Creswell and Plano Clark, 2011, s. 62). Nicel veriler yeni araştırma sorularının belirlenmesine veya araştırmacının önceliklerinin değişmesine sebep olabileceği gibi, bir konunun derinliğine incelenmesini amaçlayarak nitel verilerin kullanılmasını gerektirebilir (Hesse-Biber, 2010, s. 466). Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir karma yöntem araştırmasında araştırmacılar nicel ölçme araçlarının; etkenlerin belirlenmesine ve davranışların daha kesin bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olduğundan ve çeşitlemeye imkan tanıdığından bahsederken; nitel analizlerin davranışların altında yatan sebepleri ve düşünceleri belirlemede etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir (Yauch and Steudel, 2003, s. 474). Karma yöntem desenleri, araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan teknikler karma yöntem desenlerinin altında ve araştırmada kullanılan desenin bir parçası olarak tanımlanmadığında uygulanabilen bir terimdir (Morse, 2003, s. 192).

Karma yöntem desenleri belirlenirken araştırmada kullanılan yönteme, olguya, paradigmalara, iki yöntemin birbirine göre durumuna, uygulamanın bağımlı ya da bağımsız olmasına, uygulamanın zamanına ve çalışmaya bakılır (Greene, Caracelli and Graham, 1989, s. 264). Creswell (2009) desene karar verme işleminin dört etkene bağlı olduğunu belirtmiştir; zamanlama (eş zamanlı-sıralı), ağrılık (nitel-nicel), ne zaman ve nasıl karma yapıldığı (bağlı-bütünleştirici-gömülü) ve kuramsallaştırma (s.209). Bu ölçütlere göre Creswell and Plano Clark'ın (2011, s. 79) belirlediği desenler şu şekilde sıralanabilir ve tanımlanabilir:

- *Yakınsayan Paralel Desen (Covergent Parallel Mixed Methods) :* Verilerin eş zamanlı toplandığı fakat farklı zamanlarda analiz edildiği, iki veri grubunun birleştirildiği desenlerdir.
- *Açımlayıcı Sıralı Desen (Explanatory Sequintal Mixed Methods):* Nicel veri toplamayla başlanan, nitel verilerle nicel verilerin açıklanmasının amaçlandığı desenlerdir.
- *Keşfedici Sıralı Desen (Exploratory Sequential Mixed Methods):* Nitel veri toplamayla başlanan, nite veri analizleri üzerine nicel yöntemlerin oluşturulduğu desenlerdir.

- *İç İçe Desen (Embedded Mixed Methods):* Verilerin eş zamanlı ya da sıralı olarak toplandığı, ayrı veri analizi ile destekleyici verinin toplanması ve asıl veri toplanma sürecinde ve sonrasında destekleyici verinin kullanıldığı desenlerdir.
- *Dönüştürücü Desen (Transformative Mixed Methods):* Dönüştürücü bir kuramsal çerçeve dahilinde şekillendirilen desenlerdir.
- *Çok Aşamalı Desen (Multiphase Mixed Methods):* Sıralı ve eş zamanlı aşamaların genel program hedefi çerçevesinde belirli bir süre boyunca birleştirildiği desenlerdir.

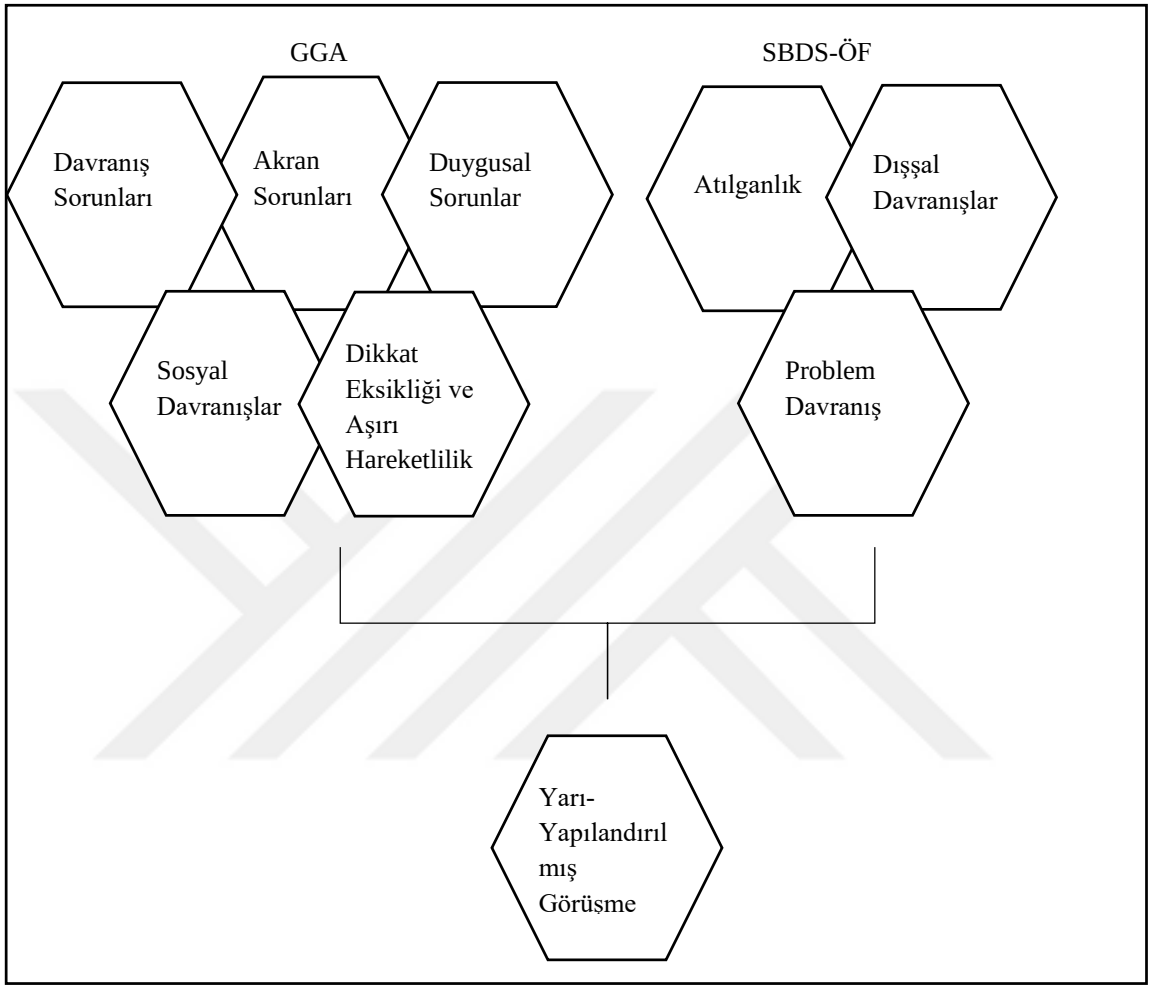
Yürütülen araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin ve bunu etkileyen etmenlerin ortaya konulmasıdır. Araştırma soruları kapsamında Şekil 2.1'de de görüldüğü üzere öncelikle öğretmenlere sosyal becerileri belirlemeye yönelik ölçekler uygulanmış, sonrasında bu ölçeklerden çıkan sonuçların sebeplerinin derinlemesine araştırılması amacıyla öğretmenlerle ölçeklerden elde edilen verilerle hazırlanan sorularla görüşmeler yürütülmüştür.

Araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin sebebi öncelikli olarak araştırma amacının ve sorularının her iki yöntemin kullanımını gerekli kılmasıdır. Nitel yöntemin, nicel yöntemden elde edilen sonuçlarla oluşturulması, katılımcıların da amaçlı olarak bu yolla belirlenmesi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma daha çok nicel yönelimli olduğu, amaç nicel veriler içinde elde edilen döngüyü açıklamak yönünde olduğu, nitel araştırma kısmının sorularını ve örneklemesini de belirlemeye eşlik ettiği için açımlayıcı sıralı desen bu araştırmada tercih edilmiştir (Creswell and Plano Clark, 2011, s. 90). Nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen verilerin birleştirilmesi, öncelikle nitel kısım için yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının ve katılımcılarının belirlenmesi amacıyla yapılmış, sonrasındaysa bulgular ve tartışma kısmında ölçeklerden elde edilen sonuçların, görüşmeler yoluyla sebeplerinin açıklanması amacıyla birleştirilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Şekil 2.1'de gösterilen araştırma yürütme sürecinde de gösterildiği gibi öncelikle nicel veriler ölçekler yardımıyla toplanmış, sonrasında nitel veriler için aynı araştırma örneklemi içinden seçilen daha küçük bir örneklemle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşme için seçilen amaçlı örneklem ölçeklerden

toplanan veriler sonucunda, öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre verilmiştir. Bu süreç Şekil 2.2'de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. *Yarı-Yapılandırılmış Görüşme İçin Örneklem Belirleme Süreci*

Amaç göz önüne alındığında öncelikle iki farklı ölçek eş zamanlı olarak Eskişehir merkez ilçelerindeki sınıfında kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin, ilkokullarda Sınıf ve İngilizce öğretmenlerine, ortaokullardaysa Türkçe ve Matematik öğretmenlerine uygulanmıştır. Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde yürütülen bu araştırmada 112 okula ulaşılmış, müdür, müdür yardımcıları veya rehber öğretmenleriyle iletişime geçilmiştir. Tepebaşı ilçesindeki 21 okulda, Odunpazarındaysa 5 okulda kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenci olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Fakat anketlerin öğretmenlere ulaştırılması sürecinde 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Tepebaşı'ndaki 5 okulda işitme kayıplı kaynaştırma

öğrencisi bulunmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan okullarda kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı 50 öğrenci hakkında bilgi toplanmıştır.

Tablo 2.1'de de ortaya konulduğu gibi ulaşılan okullarda toplamda 25 Sınıf, 9 İngilizce, 13 Matematik, 10 Türkçe ve 1 başka branştan öğretmenle çalışılmıştır.

Tablo 2.1. *Ulaşılan Okul ve Öğretmen Sayıları*

	Tepebaşı	Odunpazarı	Toplam
Ulaşılan okul sayısı	62	50	112
İşitme kayıplı kaynaştırma öğrencisi bulunan okul sayısı	16	5	21
Okullardaki öğrenci sayısı	41	9	50
Sınıf öğretmeni	20	5	25
İngilizce öğretmeni	7	2	9
Matematik öğretmeni	11	2	13
Türkçe öğretmeni	8	2	10
Diğer branşlar	1		1

Tablo 2.2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaşı 6 ile 15 arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Katılan öğretmenlerin yaşları ise 24 ile 60 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin meslekteki yılları 1 ile 40 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%42.7) sınıfında 1 senedir işitme kayıplı öğrenci bulunmaktadır. Sadece bir öğretmen 26 yıldır işitme kayıplı öğrencilerle çalıştığını belirtmiştir. Araştırma yapılan öğretmenlerin sınıfta geçirdikleri saat 2 ile 33 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin çoğu (%54) kaynaştırma uygulamaları hakkında eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcudu 14 öğrenciden 40 öğrenciye kadar çıkabilmektedir.

Araştırma yapılan sınıfların %61.3'ünde bir kaynaştırma öğrencisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında sınıfların %28.7'sinde 3 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

Tablo 2.2. *Öğretmen ve Sınıfın Bilgileri*

Değişkenler	Ortalama	Standart sapma	En düşük-En yüksek
Öğretmenin mesleki yılı	15.84	8.65	1-40
Öğretmenin yaşı	35.8	14.70	24-60
İşitme kayıplılarla çalışılan süre(yıl)	2.73	3.71	1-26
Sınıfta geçirilen saat	12.81	12.20	2-33
Sınıf mevcudu	26.68	10.84	14-40
Sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısı	1.26	.82	1-3

Şekil 2. 2'de görüldüğü gibi görüşme için katılımcılar belirlenirken öncelikle öğretmenlere verilen anketler analiz edilmiş buradan çıkan sonuçlara göre dokuz okuldan 21 öğretmenle görüşme yapılması planlanmış öğretmenlerden bir tanesi izne ayrıldığı için bu sayı 20'ye düşmüştür.

2.2.1. Görüşme katılımcıları

Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Şekil 1 ve Şekil 2'de gösterildiği gibi öncelikle nicel verilerin analizleri yapılmış, burada anlamlı olan faktörlerde öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakılmıştır. Tablo 4 ve Tablo 6'da ölçeklerin puanlama skalalarına bakılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Her bir grup için üçer öğretmen belirlenmiş ve bu gruplara giren 21 öğretmene ulaşılmıştır. Her bir gruptan öğretmenlerin belirlenmesinin amacı öğrencilerin davranışlarının görülme sıklığını etkileyen faktörleri belirlemek ve bunların neye göre değiştiğini araştırmaktır. Öğretmenlerden biri izne ayrıldığı için 20 öğretmenle görüşmeler yürütülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin bilgileri Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. *Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Katılımcıları*

Katılımcı Kodu	Katılımcının Ana Özelliği				
	Branşı	İşitme Kayıplıyla Çalıştığı Süre	Yaşı	Sınıfta geçirdiği saat	Daha önce kaynaştırmada çalışma durumu
Eda Öğretmen	Türkçe	6 Ay	28	5 Saat	Çalışmamış
Ahmet Öğretmen	Sınıf	2 Yıl	48	28 Saat	Çalışmamış

Tablo 2.3. (Devamı) *Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Katılımcıları*

Esra Öğretmen	İngilizce	1 Yıl	36	2 Saat	Çalışmamış
Cem Öğretmen	İngilizce	3 Yıl	34	2 Saat	Çalışmış
Neslihan Öğretmen	Matematik	2 Yıl	40	5 Saat	Çalışmış
Ömer Öğretmen	Türkçe	1 Yıl	32	5 Saat	Çalışmış
Hüseyin Öğretmen	Sınıf	3 Yıl	38	28 Saat	Çalışmamış
Ayşe Öğretmen	Matematik	1 Yıl	33	5 Saat	Çalışmış
Aslı Öğretmen	Sınıf	2 Yıl	44	28 Saat	Çalışmış
Serdar Öğretmen	Matematik	1 Yıl	39	5 Saat	Çalışmış
Caner Öğretmen	Sınıf	3 Yıl	56	28 Saat	Çalışmış
Elif Öğretmen	Matematik	1 Yıl	35	5 Saat	Çalışmış
Mesut Öğretmen	Matematik	3 Yıl	41	5 Saat	Çalışmış
Kübra Öğretmen	Sınıf	2 Yıl	48	28 Saat	Çalışmış
Yasemin Öğretmen	Sınıf	3 Yıl	38	28 Saat	Çalışmış
Servet Öğretmen	İngilizce	2 Yıl	42	2 Saat	Çalışmış
Büşra Öğretmen	İngilizce	2 Yıl	35	2 Saat	Çalışmamış
Ceren Öğretmen	Sınıf	4 Yıl	46	28 Saat	Çalışmış
Demir Öğretmen	Sınıf	2 Yıl	50	28 Saat	Çalışmış
Ufuk Öğretmen	Türkçe	3 Yıl	42	5 Saat	Çalışmış

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ve desenine uygun olarak veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumları ve yaşadıkları problem alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere, öğrencilerin sosyal becerilerini ve problem davranışlarını belirlemek üzere iki ölçek uygulanmıştır. İkinci aşamada ise farklı katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hem ölçek uygulamasının hem görüşmelerin öncesinde demografik bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araç ve yöntemleri aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA)

Araştırmada kullanılan araçlardan biri GGA'dır. Goodman (1997) tarafından geliştirilen bu ölçek Güvenir, Özbek, Baykara, Onurgüder ve Kazak (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (EK-1). Ölçek 2014-2015 eğitim öğretim yılının Bahar döneminde araştırmacı tarafından sınıfında kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin öğretmenlerine bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin ölçeği doldurdukları sırada yanında bulunmuş ve ölçekle ilgili sorunlarda öğretmenlere yardımcı olmuştur.

GGA'nın amacı çocuk ve ergenlerdeki problem davranışları belirlemektir. 4-17 yaş arasındaki çocukların anne- babalarına ve öğretmenlerine uygulanabilen ölçek 25 maddeden oluşmakta ve beş alt davranışı değerlendirmektedir. Bunlar; *duygusal sorunlar, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, davranış sorunları, akran sorunları ve sosyal davranışlar*dır. Ölçeğin devamında yer alan altı soru ise çocuğun duygusal problemlerinin varlığını ve sürecini sorgulamaya yöneliktir.

Her bir madde 'doğru değil', 'kısmen doğru' ve 'kesinlikle doğru' olarak öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir. Puanlamaysa 'doğru değil' için 0, 'kısmen doğru' için 1 ve 'kesinlikle doğru' için 2 şeklinde yapılmaktadır(Goodman, 1997).

Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alpha katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlamalarında yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarında Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Buna göre alt ölçekler için bulunan değerler toplam güçlük puanı için .84, duygusal sorunlar için .73, davranış sorunları için .65, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik için .80, akran sorunları için .37, sosyal davranış içinse .73'tür (Güvenir ve ark., 2008, s.67). Ölçekte kesme noktaları toplam güçlük puanında 6-19 puan, duygusal sorunlar puanında 6, davranış sorunları puanında 4, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik puanında 6, akran sorunları puanında 4-5, sosyal davranışlar puanında 5 puandır. Ölçeğe göre toplam duygu-davranış sorunları puanı 0-13 arasında olan öğrenciler duygu-davranış sorunları bakımından "normal", 14-16 puan arasında alan öğrenciler "sınırda" kabul edilmekte, 17-40 arası puan alanlar ise duygu-davranış sorunları bakımından "normal dışı" kabul edilmektedir (Çetin ve Özbıçakçı, 2012).

Goodman (1997) tarafından yaptığı araştırma ve GGA'yla yapılan araştırmalardan toplanan verilerle bir puan sıralaması oluşturmuştur. Bu gruplama yaşa yada cinsiyete göre değil toplumun %80'inin normal, %10'unun sınırda ve %10'ununsa normal dışı olduğu varsayılarak oluşturulmuştur. Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında her bir alt ölçek için puan ortalamalarına bakılmış ve buna göre değerlendirmeler yapılmıştır (Güvenir ve ark., 2008, s. 69). Goodman'ın bu gruplaması Tablo 2.4'de gösterilmektedir.

Tablo 2.4. *GGA'nın Puanlama Grupları*

	Normal	Sınırda	Normal Dışı
Toplam güçlük puanı	0-11	12-15	16-40
Duygusal sorunlar	0-4	5	6-10

Davranış sorunları	0-2	3	4-10
Dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik	0-5	6	7-10
Akran sorunları	0-3	4	5-10
Sosyal davranışlar	6-10	5	0-4

Anketten oluşturulan faktörler duygusal sorunlar, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, davranış sorunları, akran sorunları ve sosyal davranışlar olarak belirlenmiştir. GGA'nın oluşturulan faktörlerle ilgili madde bazlı ayrımı Tablo 2.5'te gösterilmektedir.

Tablo 2.5. *GGA'nın Faktörlere Göre Madde Dağılımı*

Faktör Adı	Maddeler
Dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik	2-10-15-21-25
Duygusal sorunlar	3-8-12-16-24
Akran sorunları	6-11-14-19-23
Davranış sorunları	5-7-12-18-22
Sosyal davranışlar	1-4-9-17-20

GGA'nın bu çalışmada kullanılma sebebi çocuğun güçlü yanlarını ve problem davranışlarını bir ankette toplayabilmesi, kısa ve anlaşılır olmasının yanı sıra sosyal davranışları ve akran ilişkilerini kapsayabilmesidir(Goodman,1997). Diğer neden ise çoklu ölçüm anlayışına uygun olarak diğer ölçme aracıyla elde edilecek verilerin desteklenmek istenmesidir.

Çalışmada ölçeğin iç tutarlılığına bakmak için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Güçler ve Güçlükler Anketi'nin Cronbach Alpha katsayısı .73 çıkmıştır. Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alpha katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur (Güvenir ve ark., 2008, s. 68). Buna bağlı olarak ölçeğin bu çalışmada kabul edilebilir bir iç tutarlılığı olduğu söylenilebilmektedir.

2.3.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi- Öğretmen Formu (SBDS-ÖF)

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek SBDS-ÖF'dir. Gresham ve Elliot tarafından 1990 yılında geliştirilen ölçek Sucuoğlu ve Özokçu tarafından 2005 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek her bir öğretmene bireysel olarak ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırmacı öğretmenleri yanında bulunarak gerektiğinde sorulan soruları cevaplamış, öğretmenlere doldurma konusunda yardımda bulunmuştur.

0-12 yaş arasındaki çocukların öğretmenlerine uygulanan SBDS-ÖF 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Alt Ölçeği ve Akademik Yeterlilik Ölçeğidir. Sosyal Beceri Ölçeğinde üç alt davranış ölçeği bulunmaktadır: işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt ölçeği. Bu ölçekte çocuğun son iki aydaki davranışlarına bakılarak davranışı gösterme sıklığı değerlendirilir. 30 madde bulunmaktadır ve elde edilecek puan 0-60 arasında değişmektedir. Problem Davranış Alt Ölçeğinin de kendi içinde üç alt ölçeği bulunmaktadır: dışsallaştırılmış davranışlar, içselleştirilmiş davranışlar ve aşırı hareketlilik ölçeği. Ölçekte 18 soru bulunmaktadır ve bu bölümden alınabilecek puan 0-36 arasında değişmektedir. Son alt ölçek olan Akademik Yeterlilik Ölçeğinde dokuz madde bulunmakta ve alınabilecek puan 9-45 arasında değişmektedir (Gresham ve Elliott, 1990).

SBÖ-ÖF'nin Türkiye'ye uyarlama çalışmaları Sucuoğlu ve Özokçu (2005, s. 41) tarafından yapılmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sırasında yapılan faktör analizi sonucunda orijinal ölçekteki üç faktörlü yapının korunduğu ancak bazı maddelerin diğer faktörlerde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin Türkçe Form'unda işbirliği faktöründe 12, atılganlık faktöründe 10 ve kendini kontrol faktöründe 7 madde olmak üzere toplam 29 madde yer almıştır. Problem Davranış Alt Ölçeğinin soru sayısı değiştirilmemiş fakat hiperaktivite bölümü içselleştirilmiş davranışlar alt ölçeğine dahil edilmiştir. Böylece Problem Davranış Alt Ölçeği uyarlama çalışmalarında iki faktörlü bir yapıya dönüşmüştür. Akademik Yeterlilik Ölçeğinde soru sayısı değiştirilmemiştir (EK-2). SBDS'de yer alan 3 ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak test edilmiştir. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .96, birinci faktör için .91, ikinci faktör için .93 ve üçüncü faktör için .84 olarak bulunmuştur. Problem davranışlar ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .90, birinci faktör için .93, ikinci faktör için .86 olarak bulunmuştur. Akademik yeterlilik ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizleri ve diğer çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçlar, orijinal formdan elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, s.58).

Buna göre ölçeğin yeni yapısı ve kaynaştırma öğrencilerinin puan ortalamaları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 2.6. *SBDS-ÖF'nin Faktörlere Göre Madde Dağılımı*

Faktör Adı	Alt Ölçekler	Maddeler
Sosyal Beceriler Ölçeği	İşbirliği	14-2-3-7-17-10-19-6-23-24-5-11
	Atılganlık	9-15-28-29-16-26-20-21-8-27
	Kendini Kontrol	18-4-1-12-13-25-30
Problem Davranış	İçselleştirilmiş Davranışlar	34-46-38-32-39-45
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	43-33-31-44-42-41-35-48-40-36-47-37
Akademik Yeterlik Ölçeği		49-50-51-52-53-54-55-56-57

Mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirebilmek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu'nun katsayısı .97 bulunmuştur. Uyarlama çalışmasındaysa iç tutarlılığı belirlemek için elde Cronbach Alpha katsayıları sosyal beceri ölçeği için .91, problem davranışlar için .90 ve akademik yeterlilik için .97 olarak bulunmuştur (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, s. 53). Bu verilere göre ölçeğin gerekli iç tutarlılığı sağladığı söylenilebilir.

Öncelikle veri toplamak için araç seçiminde dikkat edilen unsur ilkokul ve ortaokul dönemindeki öğrencilere uygun olması ve kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin davranışlarını belirleyebilme gücüne sahip olmasıdır. Sosyal beceri ve problem davranışları aynı ölçek altında toplanması, işitme kayıplı öğrencilerin davranış şekillerini belirlenmesine yardımcı olmuştur. Ölçeğin kaynaştırma sınıflardaki öğretmenlere uygulanabilir olması bir diğer tercih nedeni olmuştur. Ayrıca ölçeğin hem normal gelişim gösteren öğrencilere hem de özel gereksinimi olan öğrencilere uygulanabiliyor olması iki grup arasındaki farkları göstermekte yardımcı olmaktadır. Ölçek sayesinde problem davranışlar ve sosyal beceriler arasındaki ilişki ortaya konulabilmektedir. SBDS-ÖF bütün bu sebeplerden ötürü ve araştırmanın amacına

yönelik olarak kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeylerini ve bunu etkileyen sebepleri araştırmak üzere seçilmiştir.

2.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumunu etkileyen etmenlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel veriler sosyal beceriler ve problem davranışlar hakkında bilgi verici olmakla birlikte etmenleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu aşamada nitel analizlerin davranışların altında yatan sebepleri ve düşünceleri belirlemede etkili olacağı düşünülmektedir (Yauch and Steudel, 2003, s. 474).

Araştırmada kullanılan görüşme tekniğinin temel dayanağı katılımcının deneyimlerinden yola çıkarak aynı durumda olan diğer bireylerin de bu konuda yaşadıklarını anlamakla ilgilidir (Flick, 2007, s. 79). Görüşmelerde kişisel deneyimlerle ve onlar için anlam ifade eden durumlarla ilgili sorular sorulmakta, 'nasıl' veya 'ne' soruları hedeflenmektedir (Flick, 2007, s. 79).

Araştırmada yapılan görüşmede sorular nicel ölçme araçlarından çıkan bulgular dayanak alınarak belirlenmiştir. Öncelikli olarak her iki ölçeğin de faktör ve alt faktörlerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Anlamlı olan faktörlerde işitme kayıplı öğrencilerin öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 2.4 ve Tablo 2.6'da verilen puan kriterlerine göre görüşme katılımcıları belirlenmiştir. ölçeklerin betimsel analizi sonucu çıkan maddeler ve faktörler karşılaştırılarak, işitme kayıplı öğrencilerin davranışları belirlenmiştir. Bu davranışların nedenlerini belirlemek amacıyla ilk etapta araştırmacı ve danışmanı tarafından 7 soruluk bir form hazırlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formu alanda üç uzmana gönderilmiş, gerekli gördükleri düzeltmelerin yapılması istenmiştir. Yapılan bu düzeltmeler sonucunda forma 2 soru daha eklenmiş, diğer soruların yapıları değiştirilmiş ve sonuçta 9 soruluk bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK-3).

Görüşme yapılacak örneklem yine ölçeklerden çıkan sonuçlara dayalı olarak amaçlı seçilmiştir. Görüşmeye katılımda gönüllük esas alınmış, araştırma sürecinde çekilmek isteyen öğretmenlerin bu taleplerinin kabul edileceği baştan belirtilmiştir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarına yönelik, onları rahatsız edecek hiçbir soru sorulmamıştır.

Görüşmeler okullarda araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğretmenlerin tercihine bağlı olarak çoğunlukla öğretmenler odası görüşmelerin yürütülmesi için kullanılmıştır. Görüşmeler 20 farklı öğretmenle 11 okulda yürütülmüştür. Görüşmeye ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 2.7. *Görüşme Bağlam Bilgileri*

Katılımcı Kodu	Katılımcı Bilgileri	Görüşme Yapılan Yer	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Eda Öğretmen	28 yaşında Türkçe Öğretmeni Sınıfta 5 saat	Öğretmenler odası	13.1.2016	24 dk. 57 sn.
Ahmet Öğretmen	48 yaşında Sınıf Öğretmeni Sınıfta 28 saat	Öğretmenler odası	15.1.2016	34 dk. 37 sn.
Cem Öğretmen	34 yaşında İngilizce Öğretmeni Sınıfta 2 saat	Öğretmenler odası	15.1.2016	29 dk. 32 sn.
Neslihan Öğretmen	40 yaşında Matematik Öğretmeni Sınıfta 5 saat	Öğretmenler odası	15.1.2016	14 dk. 41 sn.
Ömer Öğretmen	32 yaşında Türkçe Öğretmeni Sınıfta 5 saat	Öğretmenler odası	15.1.2016	21 dk. 40 sn.
Hüseyin Öğretmen	38 yaşında Sınıf Öğretmeni Sınıfta 28 saat	Müdür yard. odası	18.1.2016	33 dk. 2 sn.

Tablo 2.7. (Devamı) *Görüşme Bağlam Bilgileri*

Caner Öğretmen	56 yaşında Sınıf Öğretmeni Sınıfta 28 saat	Dinlenme odası	19.1.2016	49 dk. 23 sn.
Ayşe Öğretmen	33 yaşında Matematik Öğretmeni Sınıfta 5 saat	Öğretmenler odası	18.1.2016	17 dk. 34 sn.

Esra Öğretmen	36 yaşında İngilizce Öğretmeni Sınıfta 2 saat	Müdür yard. odası	18.1.2016	11 dk. 19 sn.
Aslı Öğretmen	44 yaşında Sınıf Öğretmeni Sınıfta 28 saat	Öğretmenler odası	18.1.2016	23 dk. 53 sn.
Serdar Öğretmen	39 yaşında Matematik Öğretmeni Sınıfta 5 saat	Öğretmenler odası	19.1.2016	26dk. 42 sn.
Elif Öğretmen	35 yaşında Matematik Öğretmeni Sınıfta 5 saat	Öğretmenler odası	19.1.2016	16 dk. 07 sn.
Mesut Öğretmen	41 yaşında Matematik Öğretmeni Sınıfta 5 saat	Okul kütüphanesi	28.12.2015	49 dk. 31 sn.
Kübra Öğretmen	48 yaşında Sınıf Öğretmeni Sınıfta 28 saat	Müdür yard. odası	30.12.2015	21 dk. 37 sn.
Yasemin Öğretmen	38 yaşında Sınıf Öğretmeni Sınıfta 28 saat	Okul kantini	5.1.2016	36 dk. 39 sn.
Servet Öğretmen	42 yaşında İngilizce Öğretmeni Sınıfta 2 saat	Okul kütüphanesi	6.1.2016	24 dk. 42 sn.
Büşra Öğretmen	35 yaşında İngilizce Öğretmeni Sınıfta 2 saat	Öğretmenler odası	6.1.2016	22 dk. 5 sn.
Ceren Öğretmen	46 yaşında Sınıf Öğretmeni Sınıfta 28 saat	Öğretmenler odası	6.1.2016	28 dk. 53 sn.

Tablo 2.7. (Devamı) *Görüşme Bağlam Bilgileri*

Demir Öğretmen	50 yaşında Sınıf Öğretmeni Sınıfta 28 saat	Öğretmenler odası	7.1.2016	26 dk. 18 sn.
Ufuk Öğretmen	42 yaşında Türkçe Öğretmeni Sınıfta 5 saat	Okul kütüphanesi	28.12.2016	1 s. 7 dk. 24 sn.

2.3.4. Demografik bilgi formu

Araştırmaya katılan kaynaştırma uygulamalarına devam işitme kayıplı öğrencilerin bilgilerini ve öğretmenlerinin bilgilerini elde etmeye yönelik bilgi formu oluşturulmuştur. Demografik bilgi formu oluşturulurken öğretmenin çalışma yılı, yeri, deneyimini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. İşitme kayıplı öğrenciye ilişkin yaşı, tanı yaşı, cihazı gibi bilgileri edinilmeye çalışılmış fakat çoğu öğretmen bu bilgileri bilmediklerini belirterek o kısmı doldurmamıştır. Dolayısıyla bu kısım araştırmadan çıkarılmıştır (EK-4).

2.4. Yürütme Süreci

Araştırmada öncelikle ilkokullarda ve ortaokullarda kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeylerini belirleme amacına yönelik olarak sınıfında işitme kayıplı öğrenciler bulunan öğretmenlerin araştırmaya katılması gerekli görülmüştür. Araştırma 2014-2015 Bahar eğitim öğretim yılı ve 2015-2016 güz eğitim öğretim yılları arasında yürütülmüştür. Öğretmenler bu anlamda ailelerden sonra öğrencilerle en çok vakit geçiren grupta bulunmaktadırlar. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan haftalık ders çizelgesine bakıldığında, ilkokul döneminde çocuklarla en çok vakit geçiren öğretmenlerin sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri, ortaokul dönemindeyse Türkçe ve Matematik öğretmenleri olduğu görülmektedir (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013).

Araştırma akış sürecini gösteren Şekil 1'de de görüldüğü üzere katılımcıların belirlenmesinin ardından araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Bu çerçevede MEB'den ve valilikten, ayrıca üniversitenin etik kurulundan araştırma izni izinler alınmıştır (Belge no:1). İzin sürecinin ardından okullar taranmış, öğretmenlere ulaşılmıştır. Hazırlanan ölçek bataryasının içinde Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu (EK-5), Demografik Bilgi Formu, SBDS-ÖF ve GGA yer almıştır. Ulaşılan 75 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Özellikle öğretmenlerin birçoğuyla birlikte anketler doldurulmuş böylece anlamadıkları sorular açıklanmış ve gerekli bilgiler verilmiştir. Gönüllülük esas alınmış, doldurmak istemeyen ya da araştırmadan çekilmek isteyen öğretmenlere bu fırsat sunulmuştur. Araştırmaya katılması beklenen 76 öğretmenden sadece bir tanesi geri çekilmek istemiştir. Zamanının az olduğunu ve ölçeklerin kendisine fazla geldiğini

söyleyerek doldurmak istemediğini belirtmiştir. Kendisi bir sınıf öğretmeni olduğu için yerine başka bir öğretmen bulunamamıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında ölçekler yoluyla veriler toplandıktan sonra ilk analizler yapılmaya başlanmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler hakkındaki bilgilere, anketlerin iç tutarlılığının sağlanıp sağlanmadığına ve maddelere, faktörlere göre dağılıma bakılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinde gözlemledikleri sosyal beceriler ve problem davranışlar tespit edilerek çalışmanın nitel aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerden gelen cevapların analiz edilip yorumlanmasıyla birlikte yarı-yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Araştırma sorularına bağlı olarak sosyal uyumu etkileyen etmenlerin derinlemesine incelenmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular öncelikle tez danışmanıyla görüşülerek düzeltilmiş sonrasındaysa alanda uzman üç kişiye gönderilmiştir. Uzmanlar Anadolu Üniversitesi'nde öğretim üyesidir. Uzmanlardan bir tanesi kaynaştırma alanında, bir tanesi nitel araştırma yöntemleri alanında, bir tanesi de sosyal gelişim alanlarında çalışmakta, her biri özel eğitimin çeşitli dallarıyla ilgilenmektedir. Onlardan gelen dönütlerle tez danışmanıyla tekrar bir araya gelinerek görüşme sorularına son hali verilmiştir. İki öğretmenle deneme görüşmesi yapılmış, öğretmenlerin soruları anlayıp anlamadıklarına, geçerliğine bakılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme için katılımcıların belirlenmesi nicel verilerden çıkan sonuçlara göre yapılmıştır (Şekil 2.2). Her bir faktörden en az puanı alan, en fazla puanı alan ve orta düzeyde olan öğretmenler belirlenmiş, 21 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerle görüşme öncesinde randevular alınmıştır. Fakat bu randevular alınırken öğretmenlerden biri izne çıktığı için katılımcıların içinden çıkartılmış, görüşmeler 20 kişiyle yürütülmüştür. Görüşmelerden önce öğretmenlere gönüllü katılım belgesi imzalatılmış, her görüşme kayıt altına alınmıştır.

Nicel verilerin analizinden ulaşılan sonuçlar ve nitel verilerin analizinden ulaşılan sonuçlar birleştirilerek araştırma sonunda yorumlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan karma yöntemin analizi nitel verinin nitel yöntemler aracılığıyla, nicel verilerinse nicel veriler aracılığıyla analiz edilmesini içermektedir (Cresswell and Plano Clark, 2011, s. 217). Karma yöntem araştırmalarında analiz araştırmanın herhangi bir kısmında yapılabilir (Onwuegbuzie and Teddlie, 2003, s. 351).

Karma yöntem desenine karar verildikten sonra verileri analiz etmenin yedi evresi bulunmaktadır; verileri küçültmek, verileri sergilemek, verilerin dönüştürülmesi, verilerin ilişkilendirilmesi, verilerin destekleme, verilerin karşılaştırılması ve verilerin bütünleştirilmesi (Onwuegbuzie and Teddlie, 2003, s. 372). Araştırmanın deseni açımlayıcı sıralı desendir. Buna göre kullanılan veri analiz tekniği sonuçları açıklamak için ilişkilendirilmiş veri analizi olmalıdır (Creswell and Plano Clark, 2011, s. 231). Yani bu analiz türünde öncelikle nicel veriler toplanmalı, verilerin analiz edilerek nitel veri toplama süreci şekillendirilmelidir. Kısacası nicel verilerin ön analizi, nitel verilerin analizi ve nitel verilerin nicel verileri açıklamada nasıl bir rol oynadığına dair karma yöntem sorularının analiz edilmesi yer almaktadır (Creswell and Plano Clark, 2011, s. 233). Burada aslolan karma yöntem analizini nitel ve nicel olarak ya da iki aşamada açıklamak değil, sadece kullanılan teknikleri birbirinden ayırmaktır.

Yukarıda verilen bilgilerin ışığında araştırmada nicel verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Nicel analizlerin tamamı sosyal bilimler için geliştirilmiş bir istatistik paket programında (SPSS 22) yapılmıştır. Nicel betimsel analizde kategorik değişkenler için yüzde ve frekans, sürekli değişkenler için ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Gruplar arası farkın analiz edilmesi gerektiğinde ise tek örneklem t-testine başvurulmuştur. Tüm analizlerde 1. Tip hata olasılığı 0.05 kabul edilmiştir. Nicel analiz ışığında katılımcıların bilgileri ve verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında her bir görüşme kayıt altına alınmış ve dökümü yapıldıktan sonra, ses kaydı ve döküm arasındaki doğruluğun incelenmesi üzerine kayıtlar aynı bölümden başka bir uzmana verilmiştir. Doğrulamalar yapıldıktan sonra araştırmacı görüşmelerden elde edilen verilerin analizini yapmış, buradan kodlara varmıştır. Kodların doğruluğu tez danışmanı ile birlikte değerlendirilmiştir. Kodların altında bulunan veriler yine aynı uzmana gönderilmiş buradan alt temaların belirlemesini istenmiştir. Araştırmacı da aynı işlemi yaparak, alt temalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacı üzerinde uyum sağlanan alt temaları belirleyerek kendisi temalara varmıştır. Belirlenen temalara danışmanla birlikte bakılarak doğruluğu tartışılmıştır. Kodlama ve temalaştırma sürecinde tümevarım analizi kullanılmıştır. Bu süreç tez danışmanının gözetimi altında ilerlemiştir. Kodlama ve temalaştırma sürecinde araştırmacının vardığı sonuçlar ayrıca başka bir uzmanın aynı verilerden vardığı sonuçlarla karşılaştırılmıştır.

2.6. Geçerlilik-Güvenirlik

Araştırma nicel yöntemler ve nitel yöntemler kullanılarak iki aşamada yürütülmüştür. Bundan dolayı her iki yöntemde elde edilen bulgular ve kullanılan araçlar araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini etkileyecek durumdadır. Her iki yöntem için de çeşitli önlemler alınarak bu olasılık en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Nicel yöntemlerde geçerliği etkileyen durumlar iç geçerliği ve dış geçerliği etkileyen etkenler olarak ikiye ayrılmıştır (Creswell, 2014, s. 174). Nitel araştırma yöntemlerindeyse geçerlilik genelde gerçeğe dönüşmekte, güvenirliğin ise belirli bir sayısal veri olmadığı için sağlanması oldukça zor olmaktadır (Silverman ve Marvasti, 1999, s. 271). Araştırmacı bu etkenleri en aza indirgemek için çeşitli önlemler almıştır.

Araştırmacı ölçeklerin orijinalinde kullanılan puan türleri, uyarlama çalışmasında ortaya çıkan sonuçlar ve kendi sonuçlarını bir arada kullanmış, kıyaslamaları ve kesmeleri buna göre yapmıştır. Araştırmada iki ölçek kullanılmış sonuçlar birbirleriyle tutarlılık göstermiştir. Her iki ölçeğin sonuçlarının birbirleriyle tutarlılık göstermesi sonuçların anlamlılığını artırmaya büyük katkı sağlamıştır.

Ölçeklerin güvenirliği kısmına gelindiğinde ölçeklerin Türkçe uyarlamalarının orijinaliyle örtüştüğü belirtilmektedir (Güvenir ve vd., 2008, s. 69; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, s. 53). Araştırmada bulunan sonuçlar da ölçeklerin uyarlama çalışmalarıyla örtüştüğünü göstermektedir. Katılımcılardan kaynaklanacak problemlerin (yanlış anlama, okumadan doldurma, başkasına doldurma gibi) önüne geçebilmek amacıyla ölçeklerin doldurulması sürecinde araştırmacı katılımcıların yanında bulunmuş, her biriyle tek tek ilgilenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında güvenirliği sağlamak için yarı-yapılandırılmış görüşme kayıtları ve dökümleri bir araştırmacıya daha dinletilerek dökümlerin doğruluğu onaylanmış, yanlış olan yerler düzeltilmiştir. Verilerin analizi kısmında ulaşılan kodlar bağımsız bir araştırmacıyla birlikte çapraz kontrol yapılarak değerlendirilmiştir.

Nitel kısımda kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşe tekniğinin geçerliği içinse görüşmeci günlükleri ve nicel verilerden elde edilen sonuçlarla veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Süreç boyunca tez danışmanıyla ortak çalışılmıştır. Araştırma için olumsuz görüşler de alınmış, ayrıca elde edilen veriler detaylı olarak betimlenmiştir. Araştırmacı süreç içinde alanda 6 ayı geçirmiş, öğretmenlere kendini tanıtmış, görüşme öncesinde ve sonrasında fikirlerini almıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ve uyum sorunlarının belirlenmesi ve olası uyum sorunlarını etkileyen etmenlerin ortaya çıkarılmasıdır. Amacı gerçekleştirmek adına Şekil 2.1'de de görüldüğü üzere araştırmanın ilk aşamasında nicel veri toplama araçları kullanılarak işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ve uyum sorunları belirlenmiş, ikinci aşamada ise yarı-yapılandırılmış görüşmelerle olası uyum sorunlarının nedenleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleriyle çalışılmıştır.

Şekil 2.2'de görüleceği üzere nicel verilerden elde edilen verilerden elde edilen sonuçlarla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle hem işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ve uyum sorunları belirlenmiş, hem de olası uyum sorunlarının nedenleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin uyum düzeyleri ve uyum sorunlarının belirlenmesi kısmında ölçeklerden elde edilen bulgular ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular harmanlanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin konu hakkındaki düşüncelerine yer verilerek zenginleştirilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin olası uyum sorunları etkileyen etmenler belirlenirken öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın bu kısmında yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular işitme kayıplı öğrencilerin olası uyum sorunlarını etkileyen etmenlerin açıklanması için kullanılmıştır.

3.1. Öğrencilerin Sosyal Uyum Düzeyleri ve Uyum Sorunlarının Belirlenmesi

Amaç doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan ilk çalışmada, öğretmenlere problem davranışlar ve sosyal beceri düzeylerini ölçen ölçekler (GGA ve SBDS-ÖF) uygulanmıştır. Araştırmada ilkokullarda Sınıf ve İngilizce öğretmenleriyle, ortaokullardaysa Matematik ve Türkçe öğretmenleriyle çalışılmıştır.

3.1.1. GGA'dan elde edilen bulgular

GGA'nın orijinal ölçeğinde yapılan puanlamalar normal, normal dışı ve sınırda olarak öğrencilerin davranışları değerlendirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde ve Türkçe uyarlamasında oluşturulan 5 faktörlü yapısına uyarak bu araştırmada da aynı yapıya sadık kalınmıştır. Öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar orijinal ölçekte alınan gruplamalara göre değerlendirilmiştir. GGA'dan alınan puanlara göre öğrenci normal, normal dışı ve sınırda olarak değerlendirilebilmektedir. Bu yapıya göre elde edilen bulgular Tablo 3.8'de verilen gruplamalara göre değerlendirilmiştir.

Tablo 3.1. *GGA'nin Toplam Puan ve Faktörlere Göre Puan Ortalamaları*

Değişkenler	**Puanlama Grupları**			**İKÖ Ortalama**	***SS***	**Ranj**	**Karar**
	Normal	**Sınırda**	**N.Dışı**				
Toplam Güçlük Puanı	0-11	12-15	16-40	20.34	3.93	8-31	N.Dışı
Duygusal sorunlar	0-4	5	6-10	2.25	1.80	0-10	Normal
Davranış sorunları	0-2	3	4-10	2.58	1.34	1-7	Sınırda
Dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik	0-5	6	7-10	4.14	1.27	2-8	Normal
Akran sorunları	0-3	4	5-10	4.50	1.13	1-7	N.Dışı
Sosyal davranışlar	6-10	5	0-4	6.97	2.06	2-10	Normal

İKÖ: İşitme Kayıpla Öğrenciler. N. Dışı: Normal Dışı

Tablo 3.1'e bakıldığında araştırmada kullanılan GGA'nın faktörlere göre ortalama dağılımı görülmektedir. Goodman'ın (1997, s. 586) gruplamasına göre bu sonuçları yorumlandığında genel ortalamanın normal dışı grubunda kaldığı görülmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamalarında öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları değerlendirilmiştir.. Alt faktörlere bakıldığında duygusal sorunlarının normal olduğu, davranış sorunlarının sınırda bulunduğu, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik faktöründe normal grupta oldukları, akran sorunlarında normal dışı oldukları ve sosyal davranışlarda normal oldukları ortaya çıkmaktadır. Fakat puanların ranjına bakıldığında, ranjın son derece büyük olduğu görülmektedir. Ranjın büyük olması bu araştırmanın katılımcılarının GGA ile ölçülen sosyal beceri ve davranış problemleri bağlamında heterojen bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir.

Her ne kadar GGA'nın hangi alt boyutu bağlamında sorun yaşandığı belirlenmş olsa da her bir maddeye ilişkin betimsel analizin daha ayrıntılı bilgi vereceği düşünülmüştür. Bu gerekçeyle madde düzeyinde yapılan betimsel analiz sonuçları toplam puan sıralamasına göre Tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. *Güçler ve Güçlükler Anketinin Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları*

	GGA- Sorular	**Doğru Değil**		**Kısmen Doğru**		**Kesinlikle Doğru**		**Toplam Puan**
		%	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	
20	Sıkça başkalarına (anne baba, öğretmen, diğer çocuklar) yardım etmeye istekli olur.	%13.3	10	%60	45	%26.7	20	125
17	Kendinden küçüklere iyi davranır.	%2.7	2	%36	27	%58.7	44	115
1	Diğer insanların duygularını önemser.	%1.3	1	%42.7	32	%54.7	41	114
11	En az bir yakın arkadaşı vardır.	%6.7	5	%38.7	29	%54.7	41	111
14	Genellikle diğer çocuklar tarafından sevilir.	%5.3	4	%41.3	31	%53.3	40	111
7	Genellikle söz dinler, büyüklerin isteklerini yapar.	%2.7	2	%49.3	37	%48	36	109
12	Sıkça diğer çocuklarla kavga eder yada onlarla alay eder.	%70.7	53	%20	15	%8	6	101
9	Eğer birisi incinmiş, morali bozulmuş yada kendini kötü hissediyor ise ona yardımcı olur.	%5.3	4	%56	42	%38.7	29	100
4	Diğer çocuklarla kolayca paylaşır. (yiyeceğini, oyuncağını, kalemini v.s.)	%9.3	7	%49.3	37	%41.3	31	99
21	Bir şeyi yapmadan önce düşünür.	%13	12	%60	45	%27	18	81
25	Başladığı işi bitirir, dikkat süresi iyidir.	%20	15	%53.3	40	%26.7	20	80
15	Dikkati kolayca dağılır. Dikkatini toplamakta güçlük çeker.	%20	15	%58.7	44	%21.3	16	76
6	Daha çok tek başınadır, yalnız oynama eğilimindedir.	%45.3	34	%44	33	%9.3	7	47
23	Büyüklerle çocuklardan daha iyi geçinir.	%41.3	31	%53.3	40	%2.7	2	44
16	Yeni ortamlarda gergin yada huysuzdur. Kendine güvenini kolayca kaybeder.	%49.3	37	%45.3	34	%5.3	4	42
10	Sürekli elleri ayakları kıpır kıpırdır yada oturduğu yerde kıpırdanıp durur.	%58.7	44	%28	21	%13.3	10	41
8	Birçok kaygısı vardır. Sıkça endişeli görünür.	%48	36	%48	36	%2.7	2	40
24	Pek çok korkusu var. Kolayca ürker.	%52	39	%45.3	34	%1.3	1	36
2	Huzursuz ve aşırı hareketlidir, uzun süre kıpırdamadan duramaz.	%61.3	46	%30.7	23	%8	6	35
5	Sıkça öfke nöbetleri olur yada aşırı sinirlidir.	%65.3	49	%21.3	16	%9.3	7	30
19	Diğer çocuklar ona takarlar yada onunla alay ederler.	%69.3	52	%25.3	19	%5.3	4	27
13	Sıkça mutsuz, kederli yada ağlamaklıdır.	%70.7	53	%28	21	%1.3	1	23
3	Sıkça baş ağrısı, karın ağrısı ve bulantı şikayetleri olur.	%76	57	%16	12	%6.7	5	22
18	Sıkça yalan söyler yada hile yapar.	%77.3	58	%18.7	14	%4	3	20
22	Ev, okul yada başka yerlerden çalar.	%88	66	%5.3	4	%1.3	1	6

Tablo 3.2'de verilen analizde görüleceği gibi öğretmenler öğrencilerin diğer insanlarla iyi anlaştıklarını, büyüklerinin sözlerini dinlediklerini küçüklerini sevdiklerini ve yardım sever olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca diğer çocuklar tarafından sevilmeleri maddesi de en yüksek puan alan maddelerdendir.

Çalma maddesi en düşük puanlı madde çıkmıştır. Ondan sonraki en düşük puanlı maddeyse mutsuz olması çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içinde mutlu olduklarını, hüzünlü görünmediklerini düşündüklerini göstermektedir.

Kendine güvenini kolayca kaybeder maddesi %45.3 oranında kısmen doğru olarak düşünülmektedir. Öğrencinin yeni ortamlarda gergin olabileceği, kendine güveninin düşük olabileceği ihtimali az da olsa düşünülmektedir. Yine aynı şekilde korkuları olduğu ve ürkek olabileceği durumlarla karşılaştığı maddesi de öğretmenlerin %43.3'ü tarafından kısmen doğru olarak değerlendirilmiştir. Kaygıları olması durumuysa öğretmenlerin %48'i tarafından kısmen doğru olarak, yine %48'i tarafından kaygıları olmadığı yönünde değerlendirme gelmiştir.

Dikkatini toplamakta güçlü çekmesi (%58.7) kısmen doğru olarak düşünülmektedir fakat bir işe başladıktan sonra devam ettirmesi (%53.3) yine yüksek bir orana sahiptir. Buradan çocuğun işe başlamakta zorlandığı, işi bitirmeye çalıştığı ve çoğunlukla bitirdiği sonucuna varılabilir. Fakat öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu işitme kayıplı öğrencilerinin ders sırasında dikkatlerinin dağınık olduğu konusunda hem fikirdirler.

Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin diğer çocuklarla, akranlarıyla olan ilişkilerinde kavgaya yer vermediklerini (%70.7) ve alay etmediklerini (%69.3) ortaya koymuşlarıdır. İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleri en az bir yakın arkadaşlarının var olduğunu, diğer insanların duygularını önemsediklerini, genellikle diğer çocuklar tarafından sevildiklerini düşünmektedirler fakat buna rağmen öğretmenlerin birçoğu kısmen de olsa öğrencilerinin yalnız oynama eğiliminde olduğunu (%44) belirtmektedirler. Bunun yanında büyüklerle daha iyi geçindiklerini (%53.3) düşünmektedirler. Kısaca özetlemek gerekirse öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin bir sorun yaşadıklarını ve arkadaşlarına da sorun yaşattıklarını düşünmemektedirler, bunun yanında genelde yalnız oldukları da dikkatlerini çeken bir durum olarak baş göstermektedir.

Öğretmenlere GGA'nın soruları çerçevesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin bazı alanlarda güçlük yaşayıp yaşamadıkları ve bunların sınıf içinde kendilerine ve akranlarına zorluk çıkarıp çıkarılmadığı sorumuştur.

GGA'yı cevaplayan öğretmenlerin %69.3'ü (52) işitme kayıplı öğrencilerin duygular, dikkat toplama, davranışlar ve başkaları ile geçinebilme alanlarından en az birinde güçlüğü olduğunu düşünmektedir. Bu düşünceye sahip öğretmenlere

davranışlarını ne kadar zamandır gözledikleri sorulduğunda, 24'ü bu davranışların 6-12 ay arasında gözlendiğini, 15'i ise 1 yıldan fazla bir süredir olduğunu belirtmiştir. 34'üne göre bu güçlükler öğrenciyi biraz da olsa sıkıntıya sokmakta ve moralini bozmaktadır. 32'sine göre bu güçlükler akranları ile ilişkisini biraz etkilese de 12 öğretmen oldukça fazla etkisi olduğunu düşünmektedir. 36 öğretmene göre bu durum sınıf içi öğrenmelerinde kesinlikle etkilidir, sadece 4 öğretmene göre bir etkisi yoktur. Bu güçlüklerin sınıfta zorluk yaşatıp yaşatmadığı sorulduğunda öğretmenlerin 20'si bu soruya hayır cevabı verirken, 22'si biraz cevabını, 8'iyse oldukça cevabını vermişlerdir.

3.1.2. SBDS-ÖF'den elde edilen bulgular

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek SBDS-ÖF'dir. Bu ölçekte GGA'da olduğu gibi hangi puanın hangi düzeyi ifade ettiğini belirten bir ölçüt ya da sınıflama bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın katılımcılarının SBDS-ÖF'den aldıkları puanların düzeyine karar verebilmek üzere Sucuoğlu ve Özokçu çalışmasında kullanılan normal gelişim gösteren (NGG) çocuk örneklemiyle karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Böylece bu araştırmanın katılımcılarının sosyal beceri ve problem davranış düzeyiyle ilgili karşılaştırmalı bir fikir edinilebilmiştir.

Bu araştırmanın katılımcıları olan işitme kayıplı çocuklara ait puanlarla uyarlama çalışmasının katılımcıları olan NGG çocukların puanları tek-örneklem t-testi yoluyla karşılaştırılmıştır. Analize geçilmeden önce tek-örneklem t-testinin varsayımları test edilmiştir. Buna göre uyarlama çalışmasında kullanılan NGG gösteren öğrencilerin puan ortalamaları ile çalışmadaki işitme kayıplı öğrencilerin aynı ölçek üzerinden yapılan puanlamaları karşılaştırılmıştır. Buradan ulaşılan sonuçlara göre işitme kayıplı öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında işbirliğin alt ölçeğinde (t:-1.16) , atılganlık alt ölçeğinde (t:-3.78), kendini kontrol alt ölçeğinde (t:-1.75), içselleştirilmiş davranışlar alt ölçeğinde (t:-.56), dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeğinde (t:3.76), sosyal beceri ölçeğinde (t:-1.25), problem davranış ölçeğinde (t:2.72) ve akademik yeterlilik ölçeğinde (t:-4.55) farklılıklar olduğu görülmüştür. Grup puanlarının betimsel istatistikleri ve iki grubun karşılaştırmasını içeren t-testi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir. Kullanılan ölçeğin bu araştırmada elde edilen bulguları ve uyarlama çalışmasında kullanılan değerleri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.3. *SBDS-ÖF'nin Türkiye Uyarlama Puanlarının ve Araştırma Grubu Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Faktörlere Göre Karşılaştırılması*

Faktörler		**Grup**	***N***	***Ort.***	***SS***	***t***	***p***	**Karar**
SBÖ	İşbirliği	İK	75	13.25	4.67	-1.16	.248	NGG~İK
		NGG	604	13.92	6.55			
	Atılganlık	İK	75	12.57	4.58	-3.78	.000	NGG>İK
		NGG	604	14.68	5.09			
	Kendini Kontrol	İK	75	9.41	2.84	-1.75	.084	NGG~İK
		NGG	604	10.01	3.17			
	Toplam	İK	75	36.85	11.10	-1.25	.215	NGG~İK
		NGG	604	38.61	11.79			
PDÖ	İçselleştirilmiş Davranışlar	İK	75	3.91	2.60	-.56	.574	NGG~İK
		NGG	604	4.09	3.63			
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	İK	75	6.87	5.39	3.76	.000	NGG<İK
		NGG	604	4.48	5.08			
	Toplam	İK	75	10.79	6.91	2.72	.008	NGG<İK
		NGG	604	8.57	6.87			
AYÖ	Toplam	İK	75	26.02	11.87	-4,55	.000	NGG>İK
		NGG	604	32.27	10.01			

İK: İşitme Kayıplı Öğrenciler. NGG: Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler (Türkiye'ye uyarlama çalışmasında kullanılan örneklem). SBÖ: Sosyal Beceri Ölçeği. PDÖ: Problem Davranış Ölçeği AYÖ: Akademik Yeterlilik Ölçeği

Yapılan t testiyle Türkiye'ye uyarlama çalışmasında kullanılan örneklem ile kaynaştırma öğrencilerinin puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan örneklemde anlamlılık düzeyine bakıldığında Sosyal Beceri ölçeğinden Atılganlık alt ölçeği, Problem Davranışlar ölçeğinden Dışsallaştırılmış Davranışlar alt ölçeği, Problem Davranış ölçeğinin toplam puanını ve Akademik Yeterlilik Puanı için iki grup arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$).

Buna göre Tablo 3.10 incelendiğinde SBDS-ÖF'nin Türkçe uyarlama çalışmasında kullanılan normal gelişim gösteren öğrenci örneklemi ile araştırmada kullanılan kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenciler örnekleminin puanları arasında yapılan kıyaslamaya göre Atılganlık alt ölçeğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları, Problem Davranışların ve Dışsallaştırılmış Davranışlar alt ölçeğinden alınan puanlarda işitme kayıplı öğrencilerin

daha yüksek bir seviyede oldukları, Akademik Yeterlilik ölçeğindeyse normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4'te sunulan bulgular işitme kayıplı katılımcıların SBDS-ÖF alt ölçeklerindeki puanlarının NGG çocuklarla karşılaştırmasını içerse de her bir alt ölçeğin maddelerinden nasıl puanlar aldıklarını açıklamamaktadır. Bu nedenle her bir alt ölçeğin maddelerine ait puanların betimsel istatistikleri sırasıyla Tablo 3.4, 3.5, 3.6 ve 3.7'de verilmiştir. Tablo 3.11'de işitme kayıplı çocukların SBDS-ÖF Sosyal Beceriler Alt Ölçeği maddelerindeki puanların betimsel istatistikleri sıralı biçimde yer almaktadır.

Tablo 3.4. *SBDS-ÖF Sosyal Beceriler Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları*

SBDS-Sorular	**Asla/Hiç**		**Bazen**		**Çok Sık**		**Toplam Puan**
	%	***n***	***%***	***n***	***%***	***n***	
21.Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır.	%4	3	%38.7	29	%54.7	41	111
27.Çalışma sırasını hatırlatmaksızın temiz ve düzenli tutar.	%6.7	5	%45.3	34	%45.3	34	102
23.Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	%6.7	5	%48	36	%42.7	32	100
20.Yönergelerinize uyar.	%2.7	2	%53.3	40	%38.7	29	98
22.Yardımsız işbirliği yapar.	%5.3	4	%56	42	%36	27	96
18.Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder.	%4	3	%64	48	%29.3	22	92
9.Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	%13.3	10	%44	33	%38.7	29	91
12.Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	%9.3	7	%49.3	37	%36	27	91
25.Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman uygun tepki verir.	%10.7	8	%52	39	%34.7	26	91
30.Yabancılarla/farklı kişilerle iyi geçinir.	%5.3	4	%64	48	%28	21	90
14.Yaşıtlarıyla konuşma başlatır.	%9.3	7	%54.7	41	%32	24	89
13.Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	%12	9	%50.7	38	%33.3	25	88
16.Okul ödevlerini doğru yapar.	%12	9	%50.7	38	%33.3	25	88
17.Kendine haksız şekilde davranıldığınızı düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	%12	9	%54.7	41	%30.7	23	87
29.Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	%13.3	10	%52	39	%32	24	87
24.Devam eden bir etkinliğe ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	%12	9	%56	42	%29.3	22	86
28.Dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder.	%14.7	11	%52	39	%30.7	23	85
7.Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	%12	9	%57.3	43	%26.7	20	83
8.Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	%13.3	10	%52	39	%29.3	22	83
1.Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	%14.7	11	%53.3	40	%28	21	82
6.Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	%10.7	8	%62.7	47	%22.7	17	81
3.Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	%17.3	13	%50.7	38	%28	21	80
5.Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	%9.3	7	%58.7	44	%24	18	80
10.Kolayca arkadaş edinir.	%20	15	%50.7	38	%25.3	19	76

Tablo 3.4. (Devamı) *SBDS-ÖF Sosyal Beceriler Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları*

4.Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	%18.7	14	%57.3	43	%18.7	14	71
11.Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	%16	12	%60	45	%17.3	13	71
19.Akranlarına iltifat eder.	%17.3	13	%66.7	50	%13.3	10	70
26.Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.	%22.7	17	%56	42	%18.7	14	70
2.Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	%32	24	%50.7	38	%12	9	56

Tablo 3.4'de verilen Sosyal Beceriler ölçeğinin madde bazında analizine göre öğretmenler okul eşyalarını yerine kaldırma, sırasını temiz ve düzenli tutma gibi yerine sınıf içinde yerine getirilmesi gereken sorumlulukları kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Ayrıca grup etkinliklerine katılmaları ve işbirliğine açık olmaları öğretmenlerin yüksek puanladıkları diğer iki maddedir. Buna karşılık işitme kayıplı öğrencinin akranlarına uygun tepki verme, kolayca arkadaş edinebilme gibi davranışları en az puanlanan maddeler arasındadırlar.

En düşük puanlardan birisini kendini yeni birine tanıtma maddesi olmuştur (56 puan) buna karşılık öğretmenlerin çoğunluğu kolayca arkadaş edinebilme maddesine bazen cevabını vermişlerdir. Öğretmenler SBDS-ÖF'de olumsuz yapıyla sorulmuş da olsa GGA'ya paralellik gösterir bir şekilde öğrencilerin dikkatinin kolayca dağıldığını düşünmektedirler (Madde 26).

Problem Davranışlar ölçeği maddeleri için yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 3.5'de verilmiştir. Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin problem davranışları için verdikleri cevaplar puanlar ve yüzdelik dağılımlar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.5. *SBDS-ÖF Problem Davranışlar Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları*

SBDS Sorular	Asla/Hiç		Bazen		Çok Sık		Toplam Puan
	%	n	%	n	%	n	
31.Diğerleriyle kavga eder.	%33.3	25	%53.3	40	%10.7	8	56
32.Kendisine güveni azdır.	%36	27	%54.7	41	%6.7	5	51
33.Diğerlerini tehdit eder.	%68	51	%25.3	19	%4	3	25
34.Yalnız görünür.	%37.3	28	%50.7	38	%9.3	7	52
35.Kolayca dikkati dağılır.	%25.3	19	%45.3	34	%26.7	20	74
36.Diğerlerinin sözlerini keser.	%46.7	35	%40	30	%10.7	8	46
37.Devam eden bir etkinliği bozar.	%64	48	%29.3	22	%4	3	28
38.Bir çocuk grubuyla olmaktan kaygı duyar.	%53.3	40	%41.3	31	%2.7	2	35
39.Kolayca utanır.	%32	24	%50.7	38	%14.7	11	60
40.Kendisine söylenenleri dinlemez.	%46.7	35	%46.7	35	%4	3	41

Tablo 3.5. (Devamı) *SBDS-ÖF Problem Davranışlar Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları*

41.Diğerleriyle tartışır.	%44	33	%38.7	29	%13.3	10	49
42.Düzeltildiğinde yetişkine karşılık verir.	%52	39	%33.3	25	%12	9	43
44.Öfke nöbetleri vardır.	%78.7	59	%13.3	10	%5.3	4	18
45.Yalnız olmayı sever.	%37.3	28	%49.3	37	%10.7	8	53
46.Üzgün ya da depresif davranır.	%54.7	41	%40	30	%2.7	2	34
47.Düşüncesizce davranır.	%60	45	%32	24	%5.3	4	32
48.Yerinde duramaz ya da aşırı hareketlidir.	%56	42	%29.3	22	%12	9	40

Tabloya bakıldığında işitme kayıplı öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu öğrencilerin diğerleriyle kavga ettiklerini ve yalnız göründüklerini, ayrıca yalnız olmayı sevdiklerini belirtmektedir. SBDS-ÖF'de değerlendirilen yalnız olma maddesi GGA'da elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Kendilerine güvenlerinin az oldukları ve kolayca utandıkları öğretmenlerin çoğunun üzerinde fikir birliğine vardığı bir diğer konudur. Kolay sinirlendikleri ama öfke nöbetlerinin olmadığını düşünmektedirler. Kendisine söylenenleri dinlemez maddesineyse öğretmenlerin %46.7'si bunun olmadığı, %46.7'siyse sık sık olmasa da olduğunu belirtmişlerdir.

Kendilerine güvenlerinin az olması GGA ve SBDS-ÖF ölçeklerinde belirtilen problemler arasında gösterilmektedir.

SBDS-ÖF ölçeğinin öğretmenlerin sosyal becerilerin kendileri için ne kadar önemli olduğunu değerlendirdikleri kısmın maddeleri için yapılan betimsel analizin bilgileri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. *Sosyal Becerilerin Öğretmenler İçin Öneminin Betimsel Analizi*

SBDS-Önem	Önemli Değil		Önemli		Kritik		Toplam Puan
	%	n	%	n	%	n	
28.Dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder.	%1.3	1	%50.7	38	%37.3	28	94
29. Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	%5.3	4	%46.7	35	%37.3	28	91
25. Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman uygun tepki verir.	%5.3	4	%54.7	41	%29.3	22	85
27.Çalışma sırasını hatırlatmaksızın temiz ve düzenli tutar.	%1.3	1	%62.7	47	%25.3	19	85
16.Okul ödevlerini doğru yapar.	%2.7	2	%58.7	44	%26.7	20	84
9.Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	%8	6	%49.3	37	%30.7	23	83
17.Kendine haksız şekilde davranıldığınızı düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	%4	3	%61.3	46	%24	18	82

Tablo 3.6. (Devamı) *Sosyal Becerilerin Öğretmenler İçin Öneminin Betimsel Analizi*

20. Yönergelerinize uyar.	%2.7	2	%57.3	43	%25.3	19	81
23.Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	%2.7	2	%65.3	49	%21.3	16	81
13.Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	%12	9	%69.3	52	%18.7	14	80
11. Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	%5.3	4	%54.7	41	%25.3	19	79
12.Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	%5.3	4	%57.3	43	%24	18	79
5.Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	%1.3	1	%61.3	46	%21.3	16	78
10. Kolayca arkadaş edinir.	%5.3	4	%61.3	46	%21.3	16	78
30. Yabancılarla/farklı kişilerle iyi geçinir.	%2.7	2	%66.7	50	%18.7	14	78
8.Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	%8	6	%57.3	4	%22.7	17	77
14.Yaşıtlarıyla konuşma başlatır	%4	3	%65.3	49	%18.7	14	77
21.Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır.	%4	3	%68	51	%17.3	13	77
18.Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder.	%5.3	4	%64	48	%18.7	14	76
26. Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.	%10.7	8	%56	42	%22.7	17	76
3. Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	%2.7	2	%70.7	53	%14.7	11	75
22.Yardımsız işbirliği yapar.	%8	6	%62.7	47	%18.7	14	75
24.Devam eden bir etkinliğe ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	%5.3	4	%69.3	52	%14.7	11	74
4. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	%9.3	7	%57.3	43	%20	15	73
15. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	%8	6	%62.7	47	%16	12	71
6.Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	%4	3	%72	54	%10.7	8	70
1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	%10.7	8	%65.3	49	%13.3	10	69
19 Akranlarına iltifat eder.	%10.7	8	%65.3	49	%13.3	10	69
7.Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	%10.7	8	%66.7	50	%10.7	8	66
2.Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	%17.3	13	%62.7	47	%9.3	7	61

Dersi dinlemesi ve bir etkinlikten diğerine kolayca geçmesi öğretmenler tarafından işitme kayıplı öğrencinin sınıf içindeki davranışları arasından önemli olarak en yüksek puanlanmıştır. Öğretmenlerin %72'si kendisiyle ilgili güzel şeyler söylemesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Kendini yeni bir kişiye tanıtma maddesinin öğretmenler için sınıfta önemi açısından puanı en düşük olan maddedir (61 puan).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu işitme kayıplı öğrencilerin yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini düşündükleri etkinliğe katılması, uzlaşması, işbirliğine açık olması gibi davranışların kritik düzeyde önemli olmadığını puanlamışlardır. GGA ve SBDS-

ÖF'nin paralellik gösterdiği bir diğer madde olan işitme kayıplı öğrencilerin kolayca arkadaş edinememesi, toplam puanı 78 olmasına rağmen, öğretmenlerin çoğu tarafından önemli olarak değerlendirilmiştir (%61.3). Yine aynı tepkinin verildiği bir diğer maddeyse kendini yabancı kişilere tanıtamamasıdır, bu madde de öğretmenler tarafından önemli görülen bir diğer maddedir (%66.7).

Akademik Yeterlilik ölçeğinin maddeleri için yapılan betimsel analizi sonuçları Tablo 3.7'de değerlendirilmiştir.

Tablo 3.7. *Akademik Yeterlilik Soruları ve Betimsel Analiz Sonuçları*

SBDS-Akademik Yeterlilik	D.%10		D.%20		O.%40		Y.%20		Y.%10		Toplam Puan
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	
55.Akademik başarı için bu çocuğun aileden aldığı destek;	%2.7	2	%2.7	2	%26.7	20	%24	18	%30.7	23	253
56.Sınfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun zihinsel işlevleri;	%5.3	4	%5.3	4	%33.3	25	%26.7	20	%21.3	16	247
57.Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman; bu çocuğun genel sınıf davranışı;	%5.3	4	%9.3	7	%25.3	19	%33.3	25	%18.7	14	245
54.Akademik başarı için bu çocuğun genel motivasyonu;	%8	6	%14.7	11	%28	21	%21.3	16	%20	15	230
50.Diğer çocuklara göre bu çocuğun okumada durumu nasıldır?	%6.7	5	%17.3	13	%25.3	19	%22.7	17	%18.7	14	226
52.Sınıf düzeyi beklentilerine göre bu çocuğun okuma becerileri;	%9.3	7	%18.7	14	%21.3	16	%21.3	16	%20	15	222
49. Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman bu çocuğun toplam akademik performansı;	%13.3	10	%12	9	%30.7	23	%22.7	17	%13.3	10	215
51. Diğer çocuklara göre bu çocuğun matematikteki durumu nasıldır?	%10.7	8	%20	15	%14.7	11	%17.3	13	%9.3	7	158
53.Sınıf düzeyi beklentilerine göre bu çocuğun	%10.7	8	%16	12	%20	15	%14.7	11	%9.3	7	156

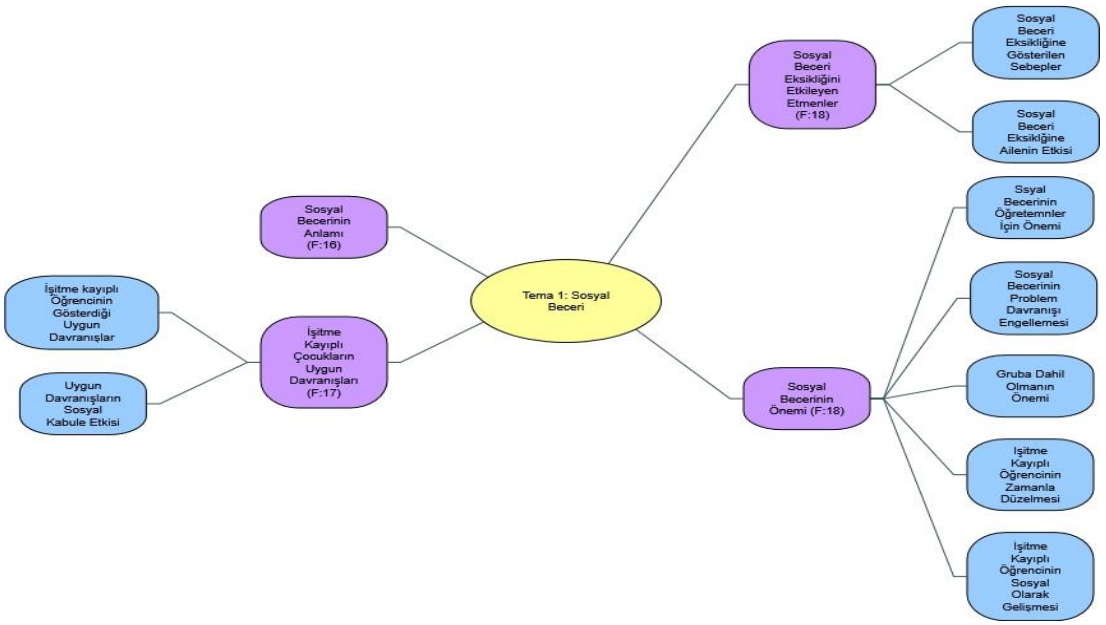
matematik
becerileri;

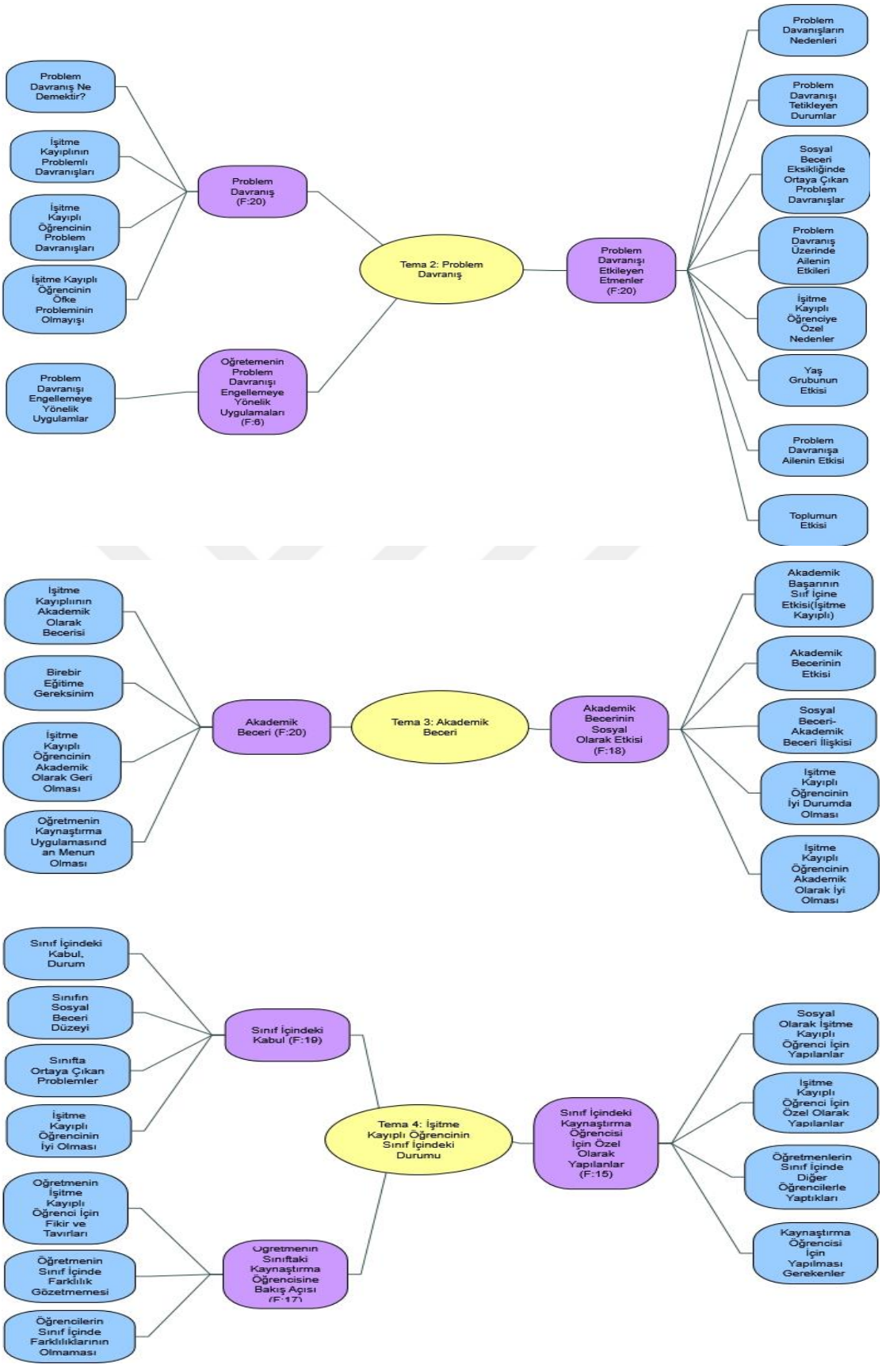
Yapılan analize göre öğretmenler sınıf içinde aileden aldıkları desteğin yüksek olduğunu belirtmektedirler. Sınıfın genel düzeyiyle karşılaştırıldığında öğrencilerin matematik becerilerinin, okuma becerilerine göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik performanslarının orta derecede olduğunu, genel sınıf davranışı düzeyinin en iyi %20 içinde olduğunu belirtmektedirler.

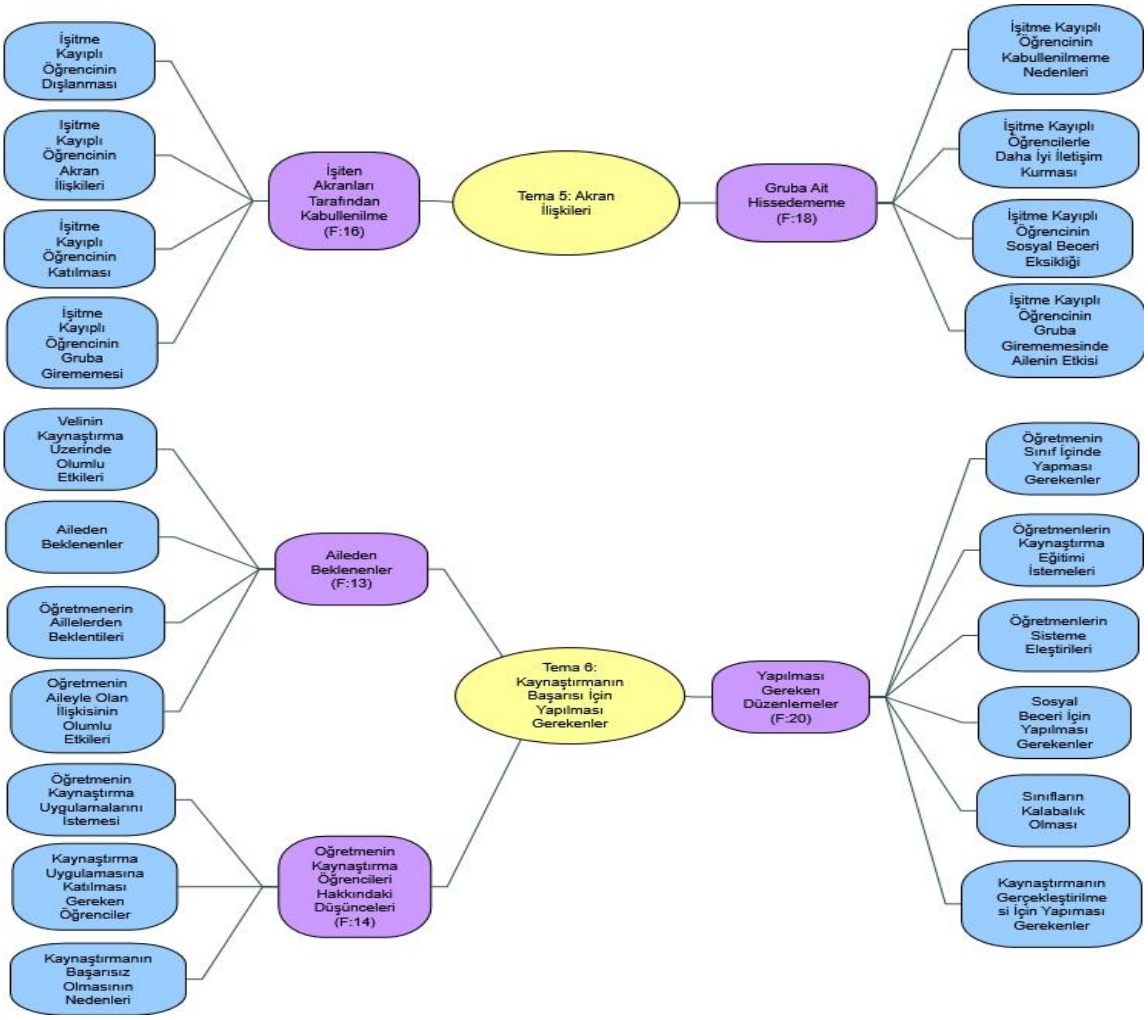
3.2. Öğrencilerin Olası Uyum Sorunlarını Etkileyen Etmenlerin Açıklanması

Ölçeklerden elde edilen verilerden oluşturulan görüşme soruları tümevarımsal bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle işitme kayıplı öğrencilerin olası uyum sorunları etkileyen etmenler açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan bu analiz sonrasında öncelikle elde edilen kodlar birleştirilerek 11 temaya ulaşılmıştır. Belirlenen kodlar ve ulaşılan temalar EK-6'da gösterilmektedir.

Ulaşılan kodlar ve temalar daha sonrasında aynı bölümden bir başka araştırmacıya gönderilmiş, kodlar yeniden oluşturulmuştur. Yeni kodlar üzerinde uzlaşmaya varıldıktan sonra araştırmacı bu kodlar üzerinden yeni alt temalar ve temalar oluşturmuştur. Araştırmacı ve tez danışmanı temalar ve alt temalara karar verdikten sonra yarı-yapılandırmış görüşme bulgularının son hali Şekil 3.1'te gösterilmektedir. Bulgular temalar, alt temalar ve onları oluşturan kodlar şeklinde, öğretmenlerin görüşlerine yer verilerek ortaya konmuştur.




Problem Davranış Ne Demektir?
İşitme Kayıplının Problemli Davranışları
İşitme Kayıplı Öğrencinin Problem Davranışları
İşitme Kayıplı Öğrencinin Öfke Probleminin Olmayışı
Problem Davranış (F:20)
Problem Davranışı Engellemeye Yönelik Uygulamlar
Öğretemenin Problem Davranışı Engellemeye Yönelik Uygulamaları (F:8)
Tema 2: Problem Davranış
Problem Davranışı Etkileyen Etmenler (F:20)
Problem Davranışların Nedenleri
Problem Davranışı Tetikleyen Durumlar
Sosyal Beceri Eksikliğinde Ortaya Çıkan Problem Davranışlar
Problem Davranış Üzerinde Ailenin Etkileri
İşitme Kayıplı Öğrenciye Özel Nedenler
Yaş Grubunun Etkisi
Problem Davranışa Ailenin Etkisi
Toplumun Etkisi
İşitme Kayıplının Akademik Olarak Becerisi
Birebir Eğitime Gereksinim
İşitme Kayıplı Öğrencinin Akademik Olarak Geri Olması
Öğretmenin Kaynaştırma Uygulamasında n Menun Olması
Akademik Beceri (F:20)
Tema 3: Akademik Beceri
Akademik Becerinin Sosyal Olarak Etkisi (F:18)
Akademik Başarının Sınıf İçine Etkisi(İşitme Kayıplı)
Akademik Becerinin Etkisi
Sosyal Beceri-Akademik Beceri İlişkisi
İşitme Kayıplı Öğrencinin İyi Durumda Olması
İşitme Kayıplı Öğrencinin Akademik Olarak İyi Olması
Sınıf İçindeki Kabul, Durum
Sınıfın Sosyal Beceri Düzeyi
Sınıfta Ortaya Çıkan Problemler
İşitme Kayıplı Öğrencinin İyi Olması
Sınıf İçindeki Kabul (F:19)
Öğretmenin İşitme Kayıplı Öğrenci İçin Fikir ve Tavırları
Öğretmenin Sınıf İçinde Farklılık Gözetmemesi
Öğrencilerin Sınıf İçinde Farklılıklarının Olmaması
Öğretmenin Sınıftaki Kaynaştırma Öğrencisine Bakış Açısı (F:17)
Tema 4: İşitme Kayıplı Öğrencinin Sınıf İçindeki Durumu
Sınıf İçindeki Kaynaştırma Öğrencisi İçin Özel Olarak Yapılanlar (F:15)
Sosyal Olarak İşitme Kayıplı Öğrenci İçin Yapılanlar
İşitme Kayıplı Öğrenci İçin Özel Olarak Yapılanlar
Öğretmenlerin Sınıf İçinde Diğer Öğrencilerle Yaptıkları
Kaynaştırma Öğrencisi İçin Yapılması Gerekenler



Şekil 3.1. *Ulaşılan Kodlar, Temalar Ve Alt Temaların Son Hali (F:Frekans)*

3.2.1. Sosyal beceri

Sosyal becerinin ne anlama geldiği ve önemi öğretmenlere yöneltilen ilk soru olmuştur. Sosyal becerinin sınıfında kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenci bulunan öğretmenler için farklı farklı açıklamaları olduğu görülmüştür. İfadelerden bir kaçına yer verilecek olursa öğretmenler şu şekillerde bahsetmişlerdir; "… *çocukların birbiriyle uyum içinde olması…*", "*... kendisini tanıması…*", "*... işini yürütebilme pratikliği…*" gibi. Öğretmenlerin daha geniş ifadelerine alt temalarda yer verilmiştir. Sosyal beceriye ilişkin öğretmenlerin ortaya koyduğu görüşler sosyal becerinin anlamı, işitme kayıplı çocukların gösterdiği uygun davranışlar ve sosyal becerinin önemi başlıkları altında sunulmuştur.

Sosyal becerinin anlamı

İşitme kayıplı öğrencilerle çalışan 20 öğretmenin sosyal beceriye ilişkin tanımları birbirinden farklılıklar göstermekte ve içinde çok farklı değişkenleri barındırmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı sosyal beceriyi kendini ifade etme yeteneği olarak düşünürken, sınıfa ve topluma uyumunu ve akademik alanda olan yeterliliğini de bu tanımın içine koyan öğretmenler bulunmaktadır.

İfadelere bakıldığında Sınıf öğretmenlerinden Yasemin öğretmen sosyal beceri için "*birbirine uyum sağlayabilmeleri… birlikte iş yapabilmeleri…*", yine Sınıf öğretmenlerinden Demir öğretmen "*çevreyle iyi iletişim kuran*" öğrenciler olduğunu söylemiştir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal becerinin anlamı sorulduğunda genelde iletişime vurgu yapmaktadırlar. Bunun yanında "*sorumlulukları yerine getirebilmesi… özgüveninin yerinde olması*", "*vücut koordinasyonu şeklinde anlayabiliyorum… çocuğun ee gruba katılıp kendini ifade edebilmesi, oyuna katılabilmesi dışlanmadan*", "*toplumdaki kurallarını dikkate alarak hareket etmek demektir*" gibi tanımlamalarda kullanmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri tanımlamaları bu ifadelere göre; öğrencilerin iletişim becerilerin gelişmiş olması, sorumluluklarını yerine getirmesi ve kurallara uyabilmesi ve grubun içinde dışlanmadan kabul edilmesi kavramlarını içermektedir.

İngilizce öğretmeni olan Servet öğretmen bu soruya işitme kayıplı öğrenci için cevap vermiş ve "*kaynaştırma olduğu için… soyutlamamak lazım*" ifadesini kullanmıştır. Aynı branştan Büşra öğretmen "*çekinmeden derse katılabiliyorsa… aktivitelerini hani çekinmeden yapabiliyorsa*" olarak sosyal beceriyi tanımlamıştır. İngilizce öğretmeni olan Cem öğretmen sosyal beceriyi "*söz hakkı alması, başkasının sözüne müdahale etmemesi… dersimde kullanabiliyosa*" olarak tanımlamıştır. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin dışlanmaması gerektiğini, derste belirli becerileri kullanabilmesini ve kurallara uymalarını sosyal beceri içinde değerlendirmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerine sorulduğunda Matematik öğretmeni Elif öğretmen "*empatiye dayalı her durumu algılayabilmektir ve ona uygun hareket edebilmektir*" demiştir. Türkçe öğretmeni Eda öğretmen sosyal beceriyi "*kendine yetip yetememe konusu… işini yürütebilme pratikliği*" tanımlarken, Matematik öğretmeni Neslihan öğretmen akademik beceriyi ön plana koyarak "*matematik işlem kabiliyeti bana göre sosyal beceri*" olarak tanımlamaktadır. Türkçe öğretmeni Ömer öğretmen sosyal beceriyi "*toplumda ona ihtiyacı olacak işte uyumu sağlamak, anlaşmayı sağlamak*" olarak

görürken yine aynı şekilde bir başka Matematik öğretmeni "*toplum içinde nasıl davranacaklarını bilmeleri*" olduğunu belirtmiştir. Üst kademenin öğretmenlerinin sosyal beceri tanımları içinde akademik beceriyi de barındıran ve sınıf içinden çıkıp artık toplumsal yapıyı bir kıstas olarak kullanan yapıda olduğu görülmektedir.

İşitme kayıplı çocukların uygun davranışları

Araştırmaya katılan öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin gösterdikleri uygun davranışlar ve bu uygun davranışların etkileri sorulmuştur. Öğretmenler genellikle sınıf içindeki kurallara uyumdan ve sorumluluklardan bahsetmişlerdir.

Ayşe öğretmen, Kübra öğretmen, Serdar öğretmen ve Yasemin öğretmen işitme kayıplı öğrencilerin uygun davranışları olarak "*ders dinleme*"yi göstermiş, Cem öğretmen, Caner öğretmen, Hüseyin öğretmen ve Aslı öğretmense "*kurallara uyma*" olarak belirtmişlerdir. Ceren öğretmen, Servet öğretmen, Esra öğretmen, Ömer öğretmen ve Aslı öğretmen "*ödev yapma*" konusunun üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun işitme kayıplı öğrencilerin uygun davranışları için sınıf içindeki düzeni sağlama ve sorumluluklarını alma becerilerini ön plana koydukları görülmektedir. Bunun yanında farklı görüşleri dile getiren öğretmenler de bulunmaktadır.

Sınıf öğretmeni olan Ahmet öğretmen için uygun davranış "*teşekkür edebilmesi… memnuniyetini ifade edebilmesi… arkadaşlarına da daha bir sevgiyle yaklaşması*"dır. Elif öğretmenin gördüğü uygun davranışlar "*Çok yardımseverdir… saygılıdır… özgüvenli bir çocuktur*". Ceren öğretmen yaptığı etkinliklerde öğrencisinin "*kişisel öz bakım becerilerini geliştirmek açısından da çok iyi durumda*" olduğunu belirtmektedir. Hüseyin öğretmen öğrenciyi "*arkadaşlarıyla iyi geçinir… şiddete başvurmaz*" şeklinde değerlendirmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin uygun davranışları konusunda öğretmenler iki farklı görüşe sahiptirler. Bir kısmı uygun davranışları sınıf içindeki kurallara uyması ve sorumluluklarını yerine getirmesi olarak değerlendirirken, diğer öğretmenler arkadaşlarıyla iyi geçinmesi, saygılı olması ve yardımsever olmasını ortaya koymuşlardır. Bu bulgu öğretmenlerin doldurdukları ölçeklerdeki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

İşitme kayıplı öğrencilerin gösterdikleri bu uygun davranışların öğretmenlerin gözlemlerine göre sınıf içindeki kabullerine etkisi olmaktadır. Kübra öğretmen öğrencinin arkadaşları için ödevlerini yapan bir çocuk olduğunu, başarılı olduğunu belirtirken "*başarılı çocuk olduğu için, sevilen çocuk*" demiştir. Yasemin öğretmen için

"*sosyal becerisi güçlü olduğu için*" davranışlarına da yansıyan bir durumdur bu. Ceren öğretmen kendine güvenli olmasının bu durum üzerindeki etkisine dikkat çekerek "*arkadaşlarıyla ilişkisinde de kendine güvenli… böyle geri planda hiçbir zaman olmadı*" demektedir. Daha çok Sınıf öğretmenlerinin uygun davranışların etkisine dikkat çektikleri görülmektedir. Öğretmenlerin genel eğiliminde olduğunda gibi burada da işitme kayıplı öğrencilerin akademik becerilerinin sosyal kabulü etkilediği düşüncesi görülmektedir.

Sosyal beceri eksikliğini etkileyen etmenler

Öğretmenler sosyal beceri olarak ne gibi eksiklikler gördüklerini anlatırken işitme kayıplı öğrencileri ön plana almışlardır. Öğrencilerin genelinde sosyal beceri eksikliğinin nedenini ailelerin çocuklara karşı davranışları olarak görmektedirler.

Öğretmenler yukarıda ortaya koydukları sosyal becerileri işitme kayıplı öğrencilerin ne kadar gerçekleştirebildiğini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrenciler için "*Türkçe konusunda, okuma anlama konusunda… az geride… oyunlarda olsun ya da sınıfta yapılan etkinliklerde uyumlu*", "*işitme engelli çocuklardan geri kalan çocuklarım var*", "*yapılan bi espriyi anlamadığı… en ufak bi şeyde göremiyo*", "*kendisini karşısındakinin yerine koyma, empati dediğimiz durumu ee gerçekleştiriyorlar*" olarak yapabildikleri becerileri ortaya koymuşlardır.

Sosyal beceri eksikliği olarak işitme kayıplı öğrencilerde gözlemledikleri davranışlar olarak Aslı öğretmen, Serdar öğretmen ve Demir öğretmen "*kapalı… sessiz*" olduklarını, Ceren öğretmen ve Demir öğretmen "*aktaramıyolar… ifade eksikliği*" olduğunu belirtmişlerdir. Ceren öğretmen sınıfında bir tartışma yaşandığı zaman işitme kayıplı öğrencinin genel tepkisinin "*ben haklıyım*" şeklinde olduğunu belirtmiştir. Cem öğretmen sınıf içinde "*yönergelerin*" işitme kayıplı öğrenci tarafından "*geç geldiğini*" belirtmiştir. Büşra öğretmene göre işitme kayıplı öğrenci "*paylaşmayı sevmiyo… karşısındaki insana emir vermeye alışmışlar ki yapacaksın diyo*" davranışlarıyla sosyal beceri eksikliğini ortaya koymaktadır. Ahmet öğretmen sınıf içinde tahammül edemediği konularda işitme kayıplı öğrencisini "*akranlarına saldırıyo… yani şiddete eğilimli oluyo*" diyerek sosyal beceri eksikliğini tanımlamıştır.

Öğretmenler sosyal beceri eksikliğini işitme kayıplı öğrenci özelinde tanımlasalar da, bu duruma etki eden etmenleri genel olarak ele almışlar ve yukarda da belirtildiği gibi genel olarak aileyi ön planda tutmuşlardır. "*aileden kaynaklanan bazı şeyler*", "*aile içi şiddet, ailede geçimsizlik*", "*ama gine aileye dayanıyo*", "*ailede çözülmemiş problemler*

okula yansıyabiliyo", "*aile tarafından farklı olan insanlarla iletişim kurulması çalışılmadıysa*", "*genel temelin aileyle alakalı olduğunu düşünüyorum*" öğretmenlerin sosyal beceri eksikliğine sıraladıkları nedenler arasındadır.

Sınıflarındaki işitme kayıplı öğrencilerin sosyal beceri eksikliğinin nedenleri hakkında öğrenciler farklı düşüncelere sahiptirler. Servet öğretmen için bu durumu "*etkileşim hainde olma… iç içe girebilme*" etkilemektedir. Aynur öğretmene göre "*sınıftaki şakayı aynı zamanda anlamadığı*" için öğrenci sınıf içine katılmakta problemler yaşamaktadır. Ceren öğretmen için sınıf içinde işitme kayıplı öğrencinin "*kendini ortaya koyabilmesi*" önemli bir durum. Ahmet öğretmen saldırmasının nedeninin "*önünde üç kişi takdir edilmiş ama o hala dördüncü olmayı yediremiyo kendisine*" durumuyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Demir öğretmen derse katılmamalarının altında "*acaba öğretmen bana kızacak mı?*" düşüncesinin olduğunu gözlemlemiştir. Cem öğretmen yönergelerinin geç gelmesini "*dalgınlığı, kafası başka bir yerde olabiliyor bazen*" durumuyla ilişkilendirmiştir. Aslı öğretmene göre "*etkinliği anlamamış olması*" sessiz kalması üzerindeki en büyük etkendir. Ömer öğretmen işitme kayıplı öğrencilerin diğerlerinden farklı olduklarını belirterek "*kabul görme zorunluluğu hissediyo*" olabileceğine dikkat çekmiştir.

Genel olarak sosyal beceri eksikliğinin nedenleri aileler olarak görülmektedir. Fakat sosyal beceri eksikliği değiştiği gibi, nedenleri de işitme kayıplı öğrenciler için farklılık göstermektedir. Sınıf içinde geri kalması işitme kayıplı öğrenci için en büyük etken olarak göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra dikkatinin dağınık olması, kendini gruba dahil etmeye çalışması da diğer nedenler arasındadır.

Sosyal becerinin önemi

İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenlerine göre sosyal beceri özellikle sınıf içindeki çeşitli problem davranışların sergilenmesini önlemede etkilidir. Bu bağlamda sosyal becerinin geliştirilmesinin gerekliliği ve zaman içinde öğrenciler için önemi daha fazla anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu önemi işitme kayıplı öğrenci açısından düşünmüşler, gözlemlerini buna yönelik olarak aktarmışlardır.

Öğretmenler sınıf içinde sosyal becerinin kendileri için önemli olduğunu şu ifadelerle belirtmişlerdir; "*çocuk için gerçekten önemli*", "*çok önemli olduğunu düşünüyorum sosyal becerinin*", "*çok çok önemli tabi ki*", "*bütün insanlar için şart olan bi şey*" gibi cümleler kullanmışlardır. Fakat öğretmenlerin sosyal beceriye verdikleri

önem bağlama göre değişmektedir. Aslı öğretmen "*sosyal becerileri akran ilişkilerinde de çok önemli buluyorum*" demiştir, Elif öğretmen de öğrencilerin okula uyumda sorun yaşadıklarını belirterek "*arkadaşlarıyla uyumu çok önemli*" ifadesini kullanmıştır. Nigar öğretmen akademik beceri olarak bakmış "*matematikte şu anda, fazla önemli değil*" diyerek, kendisi için önemli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler sınıf içinde sosyal becerinin kendileri için olan önemine de değinmişlerdir. Yasemin öğretmen "*uyumlu olması, becerikli olması benim işimi kolaylaştırıyo*" diyerek sınıf içindeki önemine değinirken, Ömer öğretmen "*sınıf içerisindeki uyumları da*" iyi olduğuna değinmiştir. Ahmet öğretmen, Eda öğretmen, Ayşe öğretmen ve Demir öğretmen için "*öğretmenle ilişki kurmasında*" önemlidir ve sosyal beceri öğretmenin "*onunla ilgilenmesini*" sağlayan bir durumdur. Sosyal beceri işite kayıplı öğrencilerin öğretmenleri için oldukça önemlidir, gözlemlerinde bunu önemli buldukları durumlar akran ilişkilerinden öğretmenle olan ilişkilerine kadar değişkenlik göstermektedir. Sosyal becerinin öğretmenler için bir diğer önemi problem davranışları engellemesi ve grubun içine dahil olmaya yardımcı olmasıdır.

Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerilerinin kaynaştırma uygulamaları için önemini "*işitme engelli olmasına rağmen kaynaşamamış olsaydı, yine sınıfta sıkıntılar yaşayabilirdi*", "*sosyal açıdan tabi öğrenciye faydası var*", "*sonradan öğrendi yani konuşmayı*", "*toplumda bulunması, toplumda nasıl davranacağını öğrenmesi", "normal çocuklarla arkadaşlık kurabiliyo, onlarla iletişim kurabiliyo*", "*aidiyet hissi yaratıyordu*" gibi ifadelerle ortaya koymuşlardır. Sosyal becerilerin işitme kayıplı öğrencilere katkısının topluma ve sınıfa dahil olmasına yardımcı olduğu, iletişim kurmasını sağladığına dikkat çekilmektedir. Zamanla işitme kayıplı çocuklara ilgili şikayetlerin ve dışlanmanın geçtiği, işitme kayıplı öğrencilerin geliştiği öğretmenlerin ifadelerinde dikkat çeken bir başka konudur. Ahmet öğretmen "*benim çocuğun işte bu çocukla oturmasın… ee bunlar kalktı*" ifadesini kullanmıştır. Serdar öğretmen "*problemler var*" olduğunu söylemiş, fakat zamanla "*birbirlerine alıştılar ve seviyolar*" demiştir. Caner öğretmen "*çocukta… aktif olmayı geliştirdiğini, kendini ispatladığını*" düşünmektedir. Demir öğretmen "*gözlüğünü falan atıyodu… cihazını tutup atıyodu*" diyerek öğrencinin problem davranışlarından bahsetmiş" zamanla işitme kayıplı öğrencinin "*utanmaya başlayıp…sıranın altına*" girdiğini ifade etmiştir.

3.2.2. Problem davranış

Araştırmaya katılan öğretmenlere problem davranışın anlamı ve buna ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Bu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar problem davranışın anlamı, öğretmenin problem davranışı engellemeye yönelik uygulamaları ve problem davranışı etkileyen etmenler başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine yer verilerek bu alt temalar ve öğretmenlerin düşünceleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Problem davranışın anlamı

Görüşme yapılan öğretmenlere problem davranışların onlar için ne anlama geldiği sorulmuştur. Öğretmeneler genel olarak sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışları sıralamışlardır. Yasemin öğretmen ve Hüseyin öğretmen için öğrencilerin "*şiddet kullanmaları*" problem davranış olarak değerlendirilmektedir. Ceren öğretmen ve Aslı öğretmen için problem davranış "*bencillik*"tir. Aslı öğretmen ayrıca "*en çok öğrencilerin birbirini şikayet etmesi olayı*" olarak problem davranışı ele almıştır. Saygısızlık ve kurallara uymama öğretmenler tarafından problem davranışlar arasında gösterilmektedir. Mesut öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerin "*nota odaklı olması*" durumunu da problem davranışlar arasında göstermektedir.

Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrenciler için sıraladıkları problem davranışlar farklılık göstermektedir. Eda öğretmen için işitme kayıplı öğrencilerin problem davranışları "*engelini kimlik olarak oluşturup… olumsuz kullanma*" ve "*eleştiriye kapalı olma*"dır. Akın öğretmen işitme kayıplı öğrencisinin " *şiddete şiddetle karşılık verdiğini*" belirterek "*kendisine yapılan davranışın sadece kötü kısmını anlatıyo…karşıya kendisnin yaptığını anlatmıyo*" ifadelerini kullanmıştır. Servet öğretmen sınıfında "*koyulan kurallara uymada sıkıntı yaşandığını… kendini geri çektiğini… arkadaşlarıyla tartıştığını*" gözlemektedir. Ahmet öğretmen ilgi görmediklerinde "*agresif de olabiliyo bu çocuklar… kuralları çiğneyebiliyor… saldırganlık olabiliyor*" diyerek neler olduğunu ifade etmiştir. Demir öğretmen "*sinirlenir bazen… kavgacı hırçınlığı başlıyor…umursamıyorlar hayatı… bilmeden çıkardığı sesler var*" sözleriyle gözlemlerini anlatmıştır. Serdar öğretmen, Kübra öğretmen, Ömer öğretmen ve Büşra öğretmen "*saldırgan olabiliyolar*" demişlerdir. Kübra öğretmen ve Neslihan öğretmen işitme kayıplı öğrencinin "*ödev yapmıyo*" olduğundan bahsetmişlerdir. Kübra öğretmen ayrıca işitme kayıplı öğrencinin dikkatinin dağınık olduğuna da dikkat çekmiştir. Mesut

öğretmen ve Neslihan öğretmen işitme kayıplı öğrencilerinin kendilerine yalan söylediklerini belirtmişlerdir.

İşitme kayıplı öğrencilerin gösterdikleri problem davranışlar normal gelişim gösteren öğrencilerin gösterdikleri problem davranışlardan oldukça büyük farklılıklar göstermektedir. Ayrıca öğretmenler genel olarak problem davranışlardan bahsederken, işitme kayıplı öğrencilerin problem davranışlarına göre daha az değinmişlerdir. İşitme kayıplı öğrencilerin saldırgan olması, yalan söylemesi, sorumluluklarını yerine getirmemesi ve dikkatlerinin dağınık olması en çok dikkat çeken problem davranışlardır.

Öğretmenin problem davranışı engellemeye yönelik uygulamaları

Öğretmenler yukarıda da bahsedildiği gibi sınıf içinde öğrencilerin çeşitli problem davranışlarıyla karşılaşmaktadırlar. Hem bu problem davranışları azaltmak hem de sınıf içindeki düzeni sağlamak adına çeşitli önlemler aldıklarından bahsetmektedirler.

Caner öğretmen otistik bir öğrenciyle ilgili problemi tek bir kelimeyle aştığını ifade ederek "*o benim sınıfa geldiği zaman, Kaan tuvalet dediğim zaman, hemen kapıyı kapatıyo, gidiyo*" demiştir. Yasemin öğretmen işitme kayıplı öğrencisinin dikkat dağınıklığı problemi için "*slaytlar açıyoruz, eğitici filmler açıyoruz onun ilgisini çekebilmek için*" ifadesini kullanmıştır. Demir öğretmen kaynaştırma öğrencisi için "*biraz onun huyuna suyuna gittiğin zaman… çok iyi yani*" demiştir ve öğrencinin problem davranışlarına karşılık "*yapma diyorum… çocuğum gibi seviyorum… kızmıyorum hiçbir şekilde*" davranışını gerçekleştirdiğini söylemiştir. Aslı öğretmen Dersi daha sessiz hale getirmeye çalıştığını belirten Cem öğretmen, bunu "*sakin ol, sadece parmak kaldırmak yeterli… size de sıra gelecek"* gibi telkinlerle ders içinde gerçekleştirebildiğini anlatmıştır. Hüseyin öğretmen öğrencilerin onun genel davranışlarını bildiği için "*genel anlamda itiraz olmaz*" ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenler için problem davranışlar çok çeşitli olsa da sonuçları sınıf içine yansımaktadır. Bu problemlerin etkisini en aza indirmek için öğretmenler uyarılar yaparak, sınıfta öğrenciyi ayırarak ya da öğretim yöntemini değiştirerek çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Problem davranışı etkileyen etmenler

Öğretmenlere problem davranışların sebepleri sorulduğunda, problem davranışlarda olduğu gibi, işitme kayıplı öğrenciler ve normal gelişim gösteren

öğrencilerin nedenlerini ayrı ayrı değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerden bir karşılaştırma yapmaları istenmemesine rağmen problem davranışların nedenleri konusunda bir ayrıma gitmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu problem davranışların nedeni olarak aileyi göstermektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler ailenin etkisini şu ifadelerle belirtmişlerdir; " *aşırı ilgiden*", "*kendini savunması öğretilmiş*", "*biraz aileden de kaynaklanıyo… hep sen sensin denmiş*", "*bencil olarak yetiştirilmesi*", "*aile yetiştirilme tarzı*", *" abisiyle de baya problemler vardı… davranış problemi bence bi ailesel*", "*anneyi ya da babayı hiç görmemiş… çocuklarda … şiddet eğilimiyle çıkıyor ortaya*", "*veli kontrol etmiyo*", "*tamamen farklılaştı isteklerimiz*" ifadeleriyle ailelerin öğretmenlerin daha önce belirttikleri problemlere etkilerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenle ailenin bu davranışlarının sonuçlarını sınıf içinde gördükleri davranışlarla birleştirmektedirler. Cem öğretmen öğrencinin öğrendiği kötü sözlerin "*sınıf içerisindeki… sosyal beceriyi getiriyo*" ifade etmektedir. Ailenin desteği olmadan kendi sözlerinin anlamı olmadığını düşünen Servet öğretmen "*yanlış olduğunu biz ne kadar söylersek söyleyelim… aile de bunu destekleyici bazı konuşmalar yapmadıktan sonra bizim o desteğimiz çok havada kalıyo*" demiştir. Olumlu ilişkilerin etkilerinden bahseden Serdar öğretmen "*gelip bizle çok güzel konuşan ailelerin çocukları da bizle çok güzel konuşuyo*" ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler problem davranışların nedenleri olarak değişen toplum yapısını ve yaş grubunun etkisini ortaya koymuşlardır. Fakat bunun yanında sosyal beceri eksikliğinin de problem davranışlar üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Ahmet öğretmen öğrencinin sosyal becerisini ortaya koyamadığında olacakları şu şekilde sıralamıştır "*yaşama zevki olmaz, mutluluk duymaz, kendini değerlendiremez ee ne olduğunu, kim olduğunu… bilemez*". "*Sosyal becerisi az olan çocuğun gerçekten o tür davranış problemleri ortaya çıkabiliyor*" diyen Aslı öğretmen, bunun sonuçlarını şu şekilde sıralamaktadır "*diyelim ki bi etkinlik yapıyosun. Onu tam başaramayınca ne yapcak?... arkadaşlarıyla sorun yaşamasına sebep olabiliyo*". Ceren öğretmen sosyal beceri eksikliğinin doğurduğu problem davranışları "*derslerdeki başarısızlığını artırır bir öğrencinin… sınıf içinde sevilmemeye, dışlanmaya kadar giden sonuçlar doğurabilir*" ifadesiyle ortaya koymuştur. Servet öğretmen sosyal beceri eksikliğinin sınıf içindeki sonuçlarına değinerek "*sosyal aşamada sıkıntı yaşıyan öğrenciler… sinirli tavırlar sergileyen çocuklar olabilir… koyulan kurallara uymakta sıkıntı yaşıyolar*" demiştir.

Sosyal beceri eksikliğinin sonuçlarını geniş çerçevede değerlendiren Esra öğretmen "*kişilik olarak kendine zarar verebilir… hırçın olabilir… agresif olabilir… arkadaşlarına zarar verebilir, ailesinden çıkarabilir*" şeklinde ifade ederek başka bir boyuta dikkat çekmiştir.

Öğretmenler problem davranışlar üzerinde sosyal beceri eksikliğinin etkisini değerlendirirken çocuk açısından bakmaya çalışmışlardır. Bu anlamda çocuğun zarar verdiği kadar aslında bu durumdan zarar da gördüklerini ifade etmişlerdir.

İşitme kayıplı öğrencilerin problem davranışlarına da değinen öğretmenler kendilerinin sosyal olarak farklı şekillere ifade etmeye çalışmalarının etkisinin büyük olduğunu özellikle dile getirmişlerdir. Ayşe öğretmen bir kere verdiği tepkinin devam ettiğini şu şekilde ifade etmiştir; "*hırçınlık yaptığı zaman… olumsuz bi davranışı tetikliyo… bu sefer hep hırçın olmaya çalışıyo… sosyal becerilerde de isteksiz oluyo. Nası olsa onu anlamicam, bunu da yapamicam… diyebiliyo öğrenci*". Neslihan öğretmen kendisi için problem davranış nedenini " *ödevini yapmıyor*" diyerek açıklamıştır. Ahmet öğretmen işitme kayıplı öğrencilerle iletişimde samimiyet oldukça önemli olduğunu düşünmektedir ve güler yüz, ilgi gösterilmediği takdirde "*bunu dert ediyorlar kendilerine*" sözleriyle düşüncelerini paylaşmaktadır. Bu ifadeler bakıldığında işitme kayıplı öğrencinin öğretmenleri tarafından desteklenmediği durumlarda problem davranışlarının arttığı söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin problem davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Ceren öğretmen ve Büşra öğretmene göre daha sinirli olmalarının sebepleri "*duyamamaları*"dır. Bu görüşe bağlı olarak Serdar öğretmen "*kendi duygu ve düşüncelerini karşılarına sözcüklerle anlatamadıkları zaman şiddete başvuruyorlar*" ifadesini kullanmıştır. Kendini ispatlayamıyor olmaları Caner öğretmenin gözlemlerine göre işitme kayıplı öğrencilerin problem davranışlarını artıran bir başka etmen. Cem öğretmen, Caner öğretmen ve Eda öğretmen için işitme kayıplı öğrencilerin "*kendini gösterme istediği*" dikkat çekmektedir. Ömer öğretmen "*tam anlayamadığı*" sebebinin yanı sıra, Hüseyin öğretmen gibi, "*sınıfta farklı bir birey… oyunları her şeyi farklı*" diyerek anlaşmalarının farklı olduğunu belirtmiştir. Ahmet öğretmen "*engellendiğinde agresif olabildiklerini*" ifade etmiş ve engellenmemeleri gerektiğini söylemiştir. Ayrıca öğretmenler cihazlarında burada önemine vurgu yaparak "*duyma aparatları vardır*", "*kulaklığını taksa problem olmicak*", "*belki fm sistemi olsa*" gibi ifadelerle dile getirmişlerdir.

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin öğretmenlerinin gözlemlerine göre, problem davranışların gösterilmesini etkileyen etmenler kendilerini çok fazla göstermek istemeleri, dersi anlamamaları, işitme cihazları konusundaki eksiklik ve kendilerini farklı hissetmeleri olarak sıralanabilmektedir.

3.2.3. Akademik beceri

Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşme kısmında akademik beceri için ayrıca bir soru bulunmamasına rağmen, ölçeklerden elde edilen sonuçlara paralellik göstererek akademik beceri ayrı bir tema olarak kendini göstermiştir. Akademik beceriyle ilgili öğretmenlerin düşünceleri kendi branşlarındaki başarılar çerçevesinde gelişmiştir. Öğretmenlerin bu alandaki görüşleri akademik becerinin anlamı ve akademik becerinin sosyal olarak etkisi başlıkları altında toplanmıştır.

Akademik beceri seviyesi

İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleri akademik becerilerini değerlendirmişlerdir. Akademik becerinin kaynaştırma uygulamalarını etkileyen bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre işitme kayıplı öğrencilerin akademik becerilerine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Eda öğretmen işitme kayıplı öğrencisi için "*derse daha önem verdiğini görüyodum, anlamak için mücadele ettiğini*" ifadesini kullanmıştır. Derste problem yaşadığını anlatan Neslihan öğretmen bunun sonuçlarını şu şekilde ifade etmiştir "*kulaklığını takmadığı için problem yaşıyo, problem dersi anlayamıyo, anlamadığı için de sorun çıkartıyo*". Ömer öğretmen ve Ayşe öğretmen "*sadece duymadıkları, hani işitme engelli olduğu için çocuk… o derste biçok şeyi belki anlamıyor, duymuyor*" diyerek işitme kayıplı öğrencilerinin dersteki başarısını değerlendirmişlerdir, ayrıca Ömer öğretmen "*dersleri onların istediği şeyde gitmiyor açıkçası… onların seviyelerine inmek mümkün olmuyor her zaman*" diyerek derste kendilerinin anlatmanın zor olduğunu belirtmiştir. Hüseyin öğretmen ve Mesut öğretmen işitme kayıplı öğrencilerinin başarısının düşük seviyede olduğunu belirterek "*derslere katılımı biraz daha ee minimal düzeyde oluyo çocuğun… görev bilinci yok, sorumluluk bilinci yok*" diyerek ifade etmişlerdir. Faruk öğretmen "*senin çocuk yapamaz… ondan problem çözmeyi bekleyemezsin*" ifadelerini kullanarak işitme kayıplı öğrencinin gelişme gösteremeyeceğini düşündüğünü açıklamıştır. Öğrencilerin akademik becerilerinin ileri seviyede olmadığını belirterek,

bunun sorun çıkardığını, problem davranışlara neden olduğunu ortaya koymaktadırlar. Ayrıca ölçeklerden elde edilen kendini ifade edememesi, derste aktif olmamalarının nedenleri olarak bilmedikleri için, akademik olarak geri olması sebebiyle derse katılım göstermediklerini, kendilerini geri çektiklerini belirtmektedirler.

Görüşme yapılan öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilere akademik olarak katkısının olmadığını düşünmektedirler. Bu düşüncelerini "*öğretim yönünden çok faydalı olduğunu düşünmüyorum*", "*akademik anlamda ekstra çalışmalar yapmamız gerekiyo*", "*akademik yönden onların seviyesine gelmeye çalışsa, tabi ki onların gerisinde*", "*kaynaştırma eğitimini… eğitim öğretim açısından ço faydalı mı o birazcık soru işareti*", " *yani çok verimli geçtiğini düşünüyorum*" ifadeleriyle ortaya koymuşlardır.

Kaynaştırmanın akademik yönünün geliştirilmesi için öğretmenler başka öneriler getirmişlerdir. Ömer öğretmen "*birebir öğretmen görevlendirme gibi… onun olması gerekiyor*" demiştir. Demir öğretmen "*destek eğitim falan aldıkları için… yararlı olduğunu düşünüyorum*" diyerek bir eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir. Ömer öğretmen, Aslı öğretmen ve Servet öğretmen "*okul dışında eğitim almaları*" gerektiğini söylemişlerdir. Serdar öğretmen "*akademik kısmını başka yerde, sosyal kısmını burda alması bence daha mantıklı*" ifadesini kullanmıştır. İşitme kayıplı öğrencinin akademik olarak geri olmasının aşılması için dışardan dersler ve yardımlar alması gerekildiğini düşünmektedirler.

Bir kısım öğretmen işitme kayıplı öğrencilerin akademik olarak geri olduğunu düşünürken, diğer öğretmenler öğrencilerinin akademik olarak iyi düzeyde olduklarını ve sorumluluklarını yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda da öğretmenler kaynaştırma uygulamalarından memnun olduklarını ortaya koymuşlardır. Düşüncelerini "*olumlu olduğunu düşünüyorum*", "*kaynaştırma öğrencisi olarak gelmelerini istiyorum çocukların*" ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Akademik becerinin sosyal olarak etkisi

İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleri akademik becerinin iyi olması veya kötü olmasının öğrencilerin sosyal becerilerine ve sınıf içindeki yaşamları üzerinde etkileri olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenler normal gelişen öğrencileri akademik olarak "*matematiği bilmeyen bi öğrenci, diyo ki tahtaya kalktığım zaman diğer arkadaşlarım alay edicek*", "*problem*

davranışların sebebi o an dersin ilgi çekici halde olmayışı olabilir", "*bi kişi yanlış yapıyo, ondan sonra yirmi kişi birden itiraz etmişler hurra*" şeklinde ifadelerle değerlendirmişlerdir. Öğrencinin dersle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması hem sınıf içindeki düzeni, hem öğrencinin sosyal olarak kendini ifade etme şeklini değiştiren bir durumdur.

İşitme kayıplı öğrencilerin akademik becerileri seviyelerinin sosyal olarak bir etkisi olduğu öğretmenler tarafından sınıf içinde gözlemlenmektedir. Ayrıca bu durum öğretmenin ders işlemesini de etkileyen bir durumdur. Büşra öğretmen bu durumu "*diğerleriyle biz derse devam ederken o duymadığı için kendini geri çekiyo*" diyerek ifade etmiş, "*arkadaşından yardımıyla aktivitelerini yapabiliyo*" sözleriyle bu sorunu aşabildiklerini belirtmiştir. Demir öğretmen "*sosyal beceri, çocuklarla dersi işlemesi keyifli olur… akademik başarıya etki ediyor*" ifadelerini kullanmıştır. Akademik beceri ve sosyal beceriyi birbirinden ayırmamak gerektiğini düşünen Ahmet öğretmen "*sosyal becerisi olmayanın akademik becerisi, başarısı da… vasat olacak*" diyerek ifade etmiştir. Ömer öğretmen sınıfın seviyesinin altında kalan öğrencinin dersten koptuğunu ifade ederken "*derslerden tamamen koptuğunu… arkadaşlık ilişkilerinin oluşmadığını*" ortaya koymuştur. Öğretmenler sosyal becerisi gelişmemiş çocuğun akademik olarak da kendini geri çekeceğini, yine aynı şekilde akademik becerisi gelişmemiş çocuğun da sosyal olarak geride kalacağını düşünmektedirler.

Öğretmenler seviyesi iyi olan işime kayıplı öğrenciler için sınıf içinde herhangi bir uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. İşitme kayıplı öğrencilerin özellikle iyi oldukları alanları sıralamışlardır, "*matematik alanında iyi gidiyo… Türkçe alanında biraz geriyiz*", "*dersleri de notları da oldukça yüksek*", "*mesela altıncı sınıftaki öğrencimden mesela başarısı yetmiş beş, seksen civarında*" (Matematik öğretmeni), "*şimdi mesela okuma yazmaya geçtik biz*", "*şu anki matematikte felan çok iyi*", " *verdiğimi alıyorum*". Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin sınıf içinde diğer öğrencilerden daha iyi durumda olduklarını da belirtmişlerdir. Fakat burada dikkat çekici olan işitme kayıplı öğrencilerin başarılarının genel olarak matematik alanında gösterilmesidir.

Bütün bunların yanında işitme kayıplı öğrencilerin akademik olarak geri olmalarının sınıf içine de etkileri bulunmaktadır. Servet öğretmen işitme kayıplı öğrenciyle ilgili gözlemlerini "*ödeve hazırlanıp geldiyse… daha olumlu oluyo, daha mutlu görüyorum onu… kaçırdığında yapamadığında biraz daha mutsuz… agresif olabiliyorlar mesela*" diyerek ortaya koymuştur. Ceren öğretmen başaramadığında sınıf

içinde gülmeler olduğunu, dalga geçmeler olduğunu ortaya koyarken bunun işitme kayıplı öğrencide "*özgüvenini geri plana iter, kendini ifade etmesinde de problem yaşatır*" gibi etkileri olduğunu düşünmektedir. Elif öğretmen bütün davranışlar arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır; "*ne yapması gerektiğini bilmiyor. Bilmediği için başka şeylerle ilgilenir… müdahale etmek durumunda kalırsınız… dersin işleyişi aksar*". İşitme kayıplı öğrencilerin akademik becerileri düşük seviylerde olduğunda bu hem onların sosyal becerilerini ve kendilerini ifade etmelerini hem de sınıfın işleyişini bozan bir durum olarak öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır.

3.2.4. İşitme kayıplı öğrencinin sınıf içindeki durumu

İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin bir araya toplandığı bir başka tema işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içindeki durumunu değerlendirmeleridir. Öğretmenler sadece işitme kayıplı öğrenciler açısında değil normal gelişim gösteren öğrenciler açısından da durumu değerlendirmişler ve sınıf içinde ve dışındaki gözlemlerine ifadelerinde yer vermişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri sınıf içindeki kabul, öğretmenin sınıftaki kaynaştırma öğrencisine bakış açısı ve sınıf içindeki kaynaştırma öğrencisi için özel olarak yapılanlar başlıkları altında toplanmıştır.

Sınıf içindeki kabul

Kaynaştırma öğretmenlerinden sınıfın genel sosyal beceri düzeylerini değerlendirmeleri istendiğinde genel olarak yüksek seviyede olduğu cevabını vermişlerdir. Sınıflarının sosyal beceri düzeylerini öğrenciden öğrenciye değiştiğini belirtseler bile genel olarak şu şekilde ifade etmişlerdir; "*büyük çoğunluğu başarılı*", "*bazı öğrenciler bu konuda çok iyiler*", "*çocukların arkadaşları olduğu için gayet iyiler, birbirleriyle oynuyorlar*", "*sosyal beceri iyi sınıfta*", "*sosyal becerileri gelişmiş benim öğrencilerimin*". Bunun yanında öğretmenler sınıflarında çıkan çeşitli problemlere de değinmişlerdir. Demir öğretmen sınıfının sosyal becerisinin iyi düzeyde olduğunu söylerken ders sırasında "*çantasını karıştırıyor, arkadaşıyla konuşuyor*" diyerek yaşadığı problemleri ifade etmiştir. Neslihan öğretmen problem davranışları "*şımaralım… sınıfın afacanıyız diye lanse etmeye çalışıyolar*" sözleriyle belirtmiştir. Sınıfta söz alırken yaşadığı problemlerden bahseden Cem öğretmen "*sırf parmak kaldırmak kesmiyo, ayağa kalkıyo, zıplıyo, bağırıyo, çağırıyo*" demiştir. Matematik öğretmeni olan Ayşe öğretmen

kendi dersini öğrenciler anlamadığı için sıkıldıklarını, buna bağlı olarak da "*bazısı oturuyor defteri karalıyo, bazısı arkadaşlarını rahatsız ediyo*" sözleriyle öğrencilerinin tepkilerini ortaya koymuştur. Ortaya koyulan gözlemlere bakıldığında öğretmenlerin genel olarak sınıflarında sosyal beceri düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koydukları görülmektedir. Sınıflarında gözlemledikleri problemler genelde derslerle ilgili olup, sınıfın düzeniyle ilgili onları rahatsız eden davranışları ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin bu davranışlarını engellemeye yönelik neler yaptıklarına yer vermemişlerdir.

Öğretmenler işitme kayıplı öğrenciyle ilgili görüşlerine de yer vermişlerdir, sınıf içinde gözlemledikleri davranışları aktarmışlardır. Mesut öğretmen öğrencilerinin istekli olduğuna dikkat çekerek "*gayet başarılı olduklarını*" ifade etmiştir. Elif öğretmen "*haklarını savunur, derdini anlatır*" diyerek işitme kayıplı öğrencisinin seviyesini ortaya koymuştur. Demir öğretmen, Neslihan öğretmen, Hüseyin öğretmen ve Yasemin öğretmen işitme cihazlarının sınıf içinde işlerini kolaylaştırdığına değinmişlerdir. Mesut öğretmene göre okuldaki öğrenciler tarafından sevilmelerinin sebebi "*sınıfa uygun davranışlar*" göstermeleridir. Eda öğretmen işitme kayıplı öğrencisinden bahsederken "*uyumluydu, sakin biriydi*" ifadelerini kullanıştır. Öğretmenler sosyal beceriyi tanımlarken ya da ölçeklerde sosyal beceri anlamında cevap verdikleri ifadeleri burada kullanmamışlardır. İşitme cihazlarına, ders içindeki başarıya, sessiz olmalarına ve kurallara uymalarına daha çok değinmişlerdir.

İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarıyla olan ilişkileri öğretmenlerin değindikleri bir diğer konudur. Büşra öğretmen sınıftaki öğrencilerin işitme kayıplı öğrenci söz konusu olduğunda "*o sosyal beceriyi beceremediği için bu sefer arkadaşları kendini çekiyolar bu sefer. Biz senin hizmetçin değiliz şeyine giriyolar. ... kopukluk oluyo*" davranışlarını gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Demir öğretmen kendi sınıfındaki işitme kayıplı öğrencilerin agresif davranışları olduğunu düşünmektedir fakat sınıf düzenini bozma gibi bir problemleri olmadığını belirtmiştir, buna etken olarak da "*Mehmet'e (işitme kayıplı öğrenci) ben dokunursam, şey yaparsam öğretmen bana kızar*" ifadesini göstermektedir. Ömer öğretmen "*arkadaşları genel olarak onu bi birey olarak kabullenmiş*" diyerek işitme kayıplı öğrencinin kabul gördüğünü ortaya koymuştur.

Ceren öğretmen işitme kayıplı öğrencisinin akademik olarak başarılı olduğunu ortaya koyarak "*o çocuğun kendilerinden farklı olmadığını algılıyolar… ben ödüllendirdiğim zaman… haklısınız diyolar*" demiştir. Hüseyin öğretmen ve Esra öğretmen aynı öğrenci için kabullenildiğini ifade etmişlerdir. Yasemin öğretmen, Aslı

öğretmen ve Caner öğretmen kendi sınıflarındaki öğrencilerin işitme kayıplı öğrencilere "*yardımcı olduklarını… kolladıklarını*" ifade etmişlerdir. Ayrıca Yasemin öğretmen işitme kayıplı öğrencisinin "*sosyalleşmede zayıf kalıyo… geride durmak istiyo*" gibi durumlarının olduğunu ortaya koymuştur. Elif öğretmense sınıf içindeki duruma başka bir açıdan bakarak "*durum algılanırsa kötüye de kullanılabiliyo*" demiştir. Öğretmenler sınıf içinde öğrencilerinin akademik başarılarının kabullenildiğini ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenlerin sınıf içinde işitme kayıplı öğrenciye ayırıcı davranışları öğrencilerin kollanılmasını ve farklı davranılmasını artıran bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bazı durumlarda sınıfın kabul düzeyi yüksek olsa da öğrenci geride durmak istemektedir ve sınıflarda durumun kötüye kullanıldığı örnekler de bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenin genel anlamda sorulduğunda işitme kayıplı öğrencisinin agresif davranışları olduğunu düşünmesi, fakat sınıf içinde düzeni sağladığını düşünmesi ilgi çeken bir başka konudur.

Öğretmenin sınıftaki kaynaştırma öğrencisine bakış açısı

Öğretmenlerin görüşmeler sırasında kullandıkları genel ifadelerden sınıflarında bulunan işitme kayıplı öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencileriyle karşılaştırarak değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Bu değerlendirmeleri kendilerinin sınıf içinde yaptıklarını da görüşlerine katarak ifade etmişlerdir.

Eda öğretmen, Cem öğretmen, Elif öğretmen, Yasemin öğretmen ve Kübra öğretmen sınıftaki işitme kayıplı ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasında "*fark yok*" diyerek gözlemlerini dile getirmişlerdir. İşitme kayıplı öğrencinin gösterdiği problemlerin nedenleri olarak özel bir sebep belirtemeyeceklerini söyleyen öğretmenler sınıf içinde böyle şeylerin olabileceğini ifadelerinde kullanmışlardır. İşitme kayıplı öğrencilerin problem davranışlarını diğer temalarda anlatan öğretmenler, farklılık göremediklerini ifade etmişlerdir. Fakat aynı şekilde bazı davranışlarının öğrenciler tarafından kabullenilmediğini de anlatmışlardır.

Öğretmenler öğrenciler arasında neden farklılık görmediklerini şu ifadelerle anlatmışlardır; "*haftada bi gün o da iki saat görüşüyorum*", "*hep matematik işlemler olduğu için… sözel olmadığı için fazla sorun olmuyo*", "*o zeka seviyesi aynı bi çok insanda*", "*işitme engeli bir şey ee kendi ee fiziksel kusuru*", "*ayırmayı hiç düşünmüyorum, sınıflandırmayı*", "*tespit edeceğim şeyler bitmişti… özel bi şi yapmıyodum*", "*çok büyük ihtiyaçları olduğunu düşünmüyorum*", "*özürlü çocuğu katmana gerek yok*", "*ha gözlük kullanmış ha kulak cihazı takmış*", "*çok iyi tanımadığım*

için de bilmiyorum yani". Öğretmenlerin kullandıkları ifadelerden dersin konusu, görüştükleri saat ve öğrencinin kaybı hakkındaki görüşlerine göre sınıf içinde farklılık gözetmemektedirler. Öğretmenlerin fazla ilgilenmemesi, zamanlarının olmaması, kayıpla ve bunun sonuçlarıyla ilgili bilgilerinin olmaması işitme kayıplı öğrenciyi diğer öğrencilerden ayırmamalarının sebepleri arasında gösterilebilmektedir.

İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleri öğrenciler arasında bir farklılık olmadığını düşünseler bile, bazı davranışlar açısından farklılık olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu davranışlar ışığında öğrenciler için bazı tavsiyeler ve fikirler geliştirmişlerdir. Demir öğretmen öğrencinin agresifleşmesini engellemek için "*isteklerinin çok ertelenmemesi*" gerektiğini ifade etmiştir. Cem öğretmen işitme kayıplı bir öğrencinin kendisine anlattığı bir olayı gözlemlerken şöyle düşünmüştür; " *kendisi ağır işitiyo ya… dokunarak anlatmak istedi muhtemelen*". Neslihan öğretmen ve Ömer öğretmen "*benimle arası iyi değil*" diyerek farklılıklarını ortaya koymuşlardır. Ömer öğretmen bun sebep olarak ise "*çocuğun yeterli olmadığını*" dile getirmiştir. Esra öğretmen öğrencinin konuşmasını anlamadığını ifade ederek "*arkadaşlarının ona tercüme ettiğini*" belirtmiştir. İşitme kayıplı öğrencinin normal gelişim gösteren öğrenci gibi anlayamayacağını savunan Caner öğretmen "*sosyal paylaşımda bulunamaz, yapamaz, yazamaz*" demiştir. Aslı öğretmen, Serdar öğretmen ve Elif öğretmen işitme kayıplı öğrenci için öğretmenlerin öneminin altını özellikle çizmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerinden yola çıkarak işitme kayıplı öğrencilerini çok iyi tanımadıkları sonucu çıkartılabilir. Derslerde ve kendileriyle olan ilişkilerinde öğrenciler yeterli görülmemektedir, buna bağlı olarak problem davranışları ya da tepkileri anlaşılamamaktadır. İşitme kayıplı öğrenciler için öğretmenlerin tavırlarının önemleri öğretmenler tarafından belirtilen bir başka olgudur.

Sınıf içindeki kaynaştırma öğrencisi için özel olarak yapılanlar

İşitme kayıplı öğrenciler için öğretmenler çeşitli şekillerde önlemler almaktadırlar. Öğretmenlerin görüşme sırasında değindikleri değişiklikler genel olarak akademik başarıyı etkileyen etmenlerdir. Sosyal anlamda öğrenciyi sınıf içine katmak için, işitme kayıplı öğrencilerle yapılan çalışmalara değinen öğretmen sayısı oldukça azdır. Öğretmenlerin çoğu sınıf içindeki kabulü artırmak için yaptıklarını sınıf içindeki genel tavırlarıyla ve normal gelişim gösteren öğrencilerle yaptıkları çalışmalarla anlatmaktadırlar.

Öğretmenler sınıf içindeki genel tavırlarının, sınıfın kabul düzeyini etkilediğini düşünmektedirler. Servet öğretmen sınıf içinde öğrencilere sevecen yaklaştığını, belirli kurallar koyduğunu belirterek, bu tavrının genel etkisini "*öğrenciler yanlış bi kelime söylersem, telafuz edemezsem diye bi korku yaşamazlar, öyle bi sıkıntıları olmaz*" diyerek anlatmıştır. Hülya öğretmen "*bazen isimsiz anketler yaptığını*" ifade ederek öğrencilerin birbirlerine karşı hislerini ortaya koymaya çalıştığını paylaşmıştır. Kendi sınıf uygulamasında tahtaya konuşanların yazılmadığını ifade eden Caner öğretmen bunun sebebini "*çocuk konuşacak ki konuşması, gelişmesi lazım*" sözleriyle açıklamıştır. Neslihan öğretmen öğrencileri disiplin altında tutmak için "*ödev kontrolünü bizzat kendisinin yaptığını… öğrencinin ne yapabildiğini gördüğünü*" ortaya koymuştur. Yasemin öğretmen sınıf içinde öğrencilerine "*fikirlerini açıkça söyleyebilmelerini, eleştiriye açık olmalarını*" öğrettiğini söyleyerek, bu durumun onu mutlu ettiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler sınıf içinde bütün öğrencilere açık ve iyi davrandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içinde özgürlüğe dayalı bir ortam yarattıklarını savunmuşlardır.

İşitme kayıplı öğrenci için yapılanları daha çok sınıf içinde katılıma ve akademik başarıya yönelik yaptıkları öğretmenlerin ifadelerinden çıkartılan bir sonuçtur. Caner öğretmen "*onun yapabileceği şeyde… tahtaya çağırıyorum ya da söz veriyorum*" derken Aslı öğretmen "*üstüne fazla gitmeden, yapabildiği şeyleri istediğini*" belirtmiştir. Aslı öğretmen, Kübra öğretmen ve Serdar öğretmen ders sırasında "*birebir ilgilendiklerini*" belirtmişlerdir. Demir öğretmen "*kayırdığımı, şey yaptığımı, çünkü bırakırsan ezerler*" şeklinde ifade ederek işitme kayıplı öğrenciyi diğer öğrencilerden ayırdığını belirtmiştir. Cem öğretmen öğrenciye yönerge verdiğinde ayrı bir uyaran verdiğini belirterek "*bi kaç kere dürtmek gerekbiliyo çocuğu… benim öğrencimde dikkat eksikliği var açıkçası*" demiştir. Hüseyin öğretmen ve Aslı öğretmen işitme kayıplı öğrencilerini "*zaten tedbir olarak en önde oturttuğunu*" ifade etmiştir. Sınıfın içinde ses çalışmaları yaptığını anlatan Caner öğretmen "*çıkardığı ses bi yaban hayvanı gibi ses çıkartabiliyor… kelimeler tam dönmüyo zaten*" diyerek işitme kayıplı öğrencinin sınıf içindeki durumunu ortaya koymuştur. Öğretmenlere öncesinde dağıtılan demografik bilgi formundan edinilen bilgilere göre daha önce kaynaştırma uygulamalarına dair özel bir eğitim almadıkları bilinmektedir. Yani sınıf içinde işitme kayıplı öğrenci için yapılanlar bilgiye dayalı uygulamalar değildir. İşitme kayıplı öğrencinin bir yandan ayrılıp, farklı uygulamalarla karşı karşıya bırakılması, diğer yandan öğrencilerden bir farkının olmadığının düşünülmesi aradaki çelişkiyi göstermektedir.

İşitme kayıplı öğrencinin sınıf içinde kendini ifade etmesine izin vermek amacıyla Cem öğretmen yaptığı kelime yarışmalarına, oyunlarına işitme kayıplı öğrenciyi de kattığını şöyle anlatmıştır; *" sırası gelince katılıyo. Bazen o da diğerleri gibi biliyo, bir iki tur kalıyo… farkı olmadan tüm bireylerle aynı anda etkinliğe katılıyo*". Yasemin öğretmen "*lider yapıyoruz… istediği oyunları oynuyoruz. Böyle bi çözüm buluyoruz iyice açılması için, sosyalleşmesi için*" diyerek işitme kayıplı öğrencinin sosyalleşmesi için yaptıklarını anlatmıştır. Ceren öğretmen işitme kayıplı öğrencinin maddi olarak katılamayacağı çalışmaların desteklendiğini ifade etmiş, şu sözleriyle örneklendirmiştir; "*onu da telafi etmeye çalışıyoruz. Biz mesela yüzme çalışmasına gidiyoruz*". Aslı öğretmen sınıfındaki diğer öğrencilerin farkındalığını geliştirmek için yaptıkları çalışmaları örneklendirmiştir; "*onları ee kendisini onların yerine koyup ee düşünmelerini sağlıyorum. Örneğin sınıfta biz kulaklarımızı kapatıyoruz*" gibi etkinlikler yaptıklarını sonrasında duygularını paylaştıklarını anlatmıştır. İşitme kayıplı öğrenci için yapılan bu çalışmalar sınıf içindeki bütünlüğü artırıcı niteliktedir.

Öğretmenler işitme kayıplı öğrenci için yaptıklarını paylaşırlarken öğretmenler tarafından yapılması gerekenlere de dikkat çekmişlerdir. İşitme kayıplı öğrencinin motive edilmesi gerektiğini paylaşan Ahmet öğretmen, öğrencinin iyi anlaşılması gerektiğini ifade ederek, öğretmenin "*bireyin engeli konusunda bilgili olması gerektiği… öğretim hakkında bir yerlerden yardım alması*" gerektiğini düşünmektedir. Hüseyin öğretmen "*kendisine pozitif davranılmamalı*" diyerek, işitme kayıplı çocuğun bir birey olarak değerlendirilmesini, kolaylık sağlanmaması gerektiğini ortaya koymuştur. Ceren öğretmense işitme kayıplı öğrencinin gelişmesi için "*farklı ortamlarda farklı etkinliklere katılmasını*" ileri sürmüştür.

3.2.5. Akran ilişkileri

Öğretmenler işitme kayıplı öğrencinin ilişkilerini etkileyen birçok etmen sıralamışlardır. Bu etmenler arasında öğretmeneler aileler, öğrencilerin tavırları, işitme kayıplı öğrencilerin özellikleri ve sosyal beceri eksikliği gibi ifadeleri belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortaya koydukları bu etmenler işiten akranları tarafından kabullenilme ve gruba ait hissedememe başlıkları altında toplanmıştır.

İşiten akranları tarafından kabullenilme

İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerini gözlemleyen öğretmenler öğrencilerin genelde bir tane yakın arkadaşları olduğundan bahsetmişlerdir. Cem öğretmen, Eda öğretmen ve Demir öğretmen "*sınıf içindeki ilişkilerinin çok güzel olduğundan*" bahsetmişler ve "*oyunlarına aldıklarını*" ifade etmişlerdir. Demir öğretmen özellikle "*daha aktif olan çocuklarla*" oynamadıklarını belirterek oynadıkları çocukların belli olduğunu ve bu çocukların daha çekingen olduklarını anlatmıştır. İşitme kayıplı öğrencilerin yakın arkadaşlarının sıra arkadaşları olduğunu belirten Mesut öğretmen, "*bi takım çalışmasına girdiği zaman çok rahat kaynaşabiliyor… kaynaşma samimiyet boyutuna ulaşmıyor… genelde yalnız başınalar*" demiştir. Elif öğretmen de öğrencisi için "*bi grubu var… sıra arkadaşı var onunla çok yakındır*" ifadesini kullanmıştır. Serdar öğretmen sınıfındaki işitme kayıplı öğrencinin yalnız olduğunu ortaya koyarak, "*bikaç arkadaşı var… yaramaz çocuklar*" demiştir. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerinin yakın arkadaşları olduğunu gözlemlemektedirler, fakat bu arkadaşlar genelde sıra arkadaşları olmaktadırlar. Genelde yalnız olma eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır.

İşitme kayıplı öğrencisinin grup içine girmeye çalıştığını Aslı öğretmen "*gayret gösteriyodu*" diyerek ifade etmiştir. Yasemin öğretmen, Ayşe öğretmen, Esra öğretmen ve Aslı öğretmen işitme kayıplı öğrencinin etkinlikler ve oyunlara "*katılmaya çalıştığını*" ifade etmişlerdir. Fakat bunun yanında öğretmenler şu ifadeleri kullanmışladır; "*sosyalleşemediğini görüyorum*", "*sosyalleşmeleri çok az*", "*sohbet uzamıyo*", *biraz daha yanlızlaşıyolar*", "*uzak kalabiliyolar*", "*kaynaşmış bi ilişkileri olduğunu düşünmüyorum*".

İşitme kayıplı öğrencilerin kendilerini katma çabalarına rağmen sosyalleşememe sebebini Ömer öğretmen ve Serdar öğretmen dışlanmaya kadar gidildiğini ifade ederek "*farklı oldukları için… kabul görme sürecinde onlar olmadığı zaman*" düşüncesiyle dile getirmektedir. Ayşe öğretmen "*akran ilişkisinde ee rahatlıkla iletişim kuramadığı için sözel olarak*" demiştir. Esra öğretmen akranlarının işitme kayıplı öğrenciye gıcık ve sinir olduğunu belirterek " *bıktırmış yani kendini arkadaşlarından*" ifadesini kullanmıştır. Elif öğretmen arkadaşları tarafından dışlanma nedenleri olarak "*uyum sorunu yaşamasını*" göstermiştir. Ceren öğretmen içinse işitme kayıplı öğrencisinin dışlanmasına neden olarak "*akranları uyardı… o zaman kabul etmemesini*" göstermiştir.

Öğretmenler sınıf içinde işitme kayıplı öğrencilerin bir yakın arkadaşları olduğunu düşünmektedirler. Fakat genel olarak yalnız olduklarını, sosyalleşemediklerini

belirtmektedirler. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde dışlanması öğretmenler tarafından gözlemlenen bir diğer davranış biçimidir. Bunun nedenlerini farklı olmaları, arkadaşlarının işitme kayıplı öğrencinin davranışlarından bıkmalarını, iletişim kuramamaları ve uyum sorunu göstermeleri olarak belirtmişlerdir.

Gruba ait hissedememe

Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içine dahil olamadıklarını belirterek bunun nedenlerini açıklamışlardır. Mesut öğretmen işitme kayıplı öğrencinin akademik olarak başarısının sınıf içinde yarışmalara neden olduğunu ama sosyal açıdan kabullenilmediğini, işitme kayıplı öğrencinin kendini düzeltmediğini ifade ederken "*bi defa uyarıda bulunuyolar… üçüncü seferinde kızıyolar*" demiştir. Anlaşamadıklarını ifade eden Büşra öğretmen, "*oyun içine giremiyolar*" demiştir. Ceren öğretmen "*cihazları ya da konuşmalarındaki farklılık, diğer çocukları hemen böyle biraz bi geri çekilme olayına alıyo*" olduğunu ortaya koymuştur.

Ayşe öğretmen oyunun içine dahil edilmek istendiğini ama "*işitsel bi olay varsa… dahil olamadığını*" ortaya koymuştur. Sınıf içinde öğrencisinin yalnız kaldığı dönemler olduğunu belirten Aslı öğretmen, bunun sebebi olarak "*dokunarak alışmış… hep temasla iletişim kurmaya alışmış*" olmasını ve arkadaşlarının bunu şiddet olarak anladığını ileri sürmüştür. Serdar öğretmense öğrencilerin gözünde "*yaramaz bi çocuk*" olduğu için tepki verdiklerini anlatmıştır. Ayrıca sınıfta ve okuldaki işitme kayıplı öğrencilerle iletişim halinde olduklarını, bunun da etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde kendilerini gruba ait hissetmemelerinin sebebi ilk olarak öğrencilerin onları sosyal beceri açısından değerlendirmemeleridir. Sınıf içindeki kurallara uymamaları, öğrencileri rahatsız etmeleri ve işitme kaybı kendilerini sınıfa ait hissetmelerini zorlaştırmaktadır. Oyunlara dahil olamamaları ve normal gelişim gösteren öğrencilerdense işitme kayıplı öğrencilerle iletişim kurmayı tercih etmeleri de sınıfa dahil olmalarını zorlaştırmaktadır.

Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde akranlarıyla yaşadıkları durumların yanında, ailelerinin de sınıf içindeki duruma etkileri öğretmenlerin dikkat çektikleri bir başka etkendir. Öğretmenler aileler etkileri için şu ifadeleri kullanmışlardır; "*anne-babayı tanıdın mı çocuğu zaten tanıyosun*", "*aileden kaynaklı problem olduğunu düşünüyorum*", "*ailede dışlandığı için çocuk kendini… toplum içinde de öyle hisediyo*

bence", "*ailesi gelip hiçbi şekilde bizi bilgilendirmedi*", "*aile çünkü çok korumacı*", "*ailenin payı büyüktü… özellikle aile bu şekilde yapmış*", "*çocuklarını eleştirmiyolar*".

İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleri ailelerin ilgili tavrının, çocuklarını özel görmelerinin ve aşırı ilgilerinin öğretmenlerin sınıf içinde davranışlarını engellediğini belirtmişlerdir. Ailenin işbirliğine yanaşmaması öğrencilerin sınıf içindeki durumunu etkileyen bir başka etmendir. Bu durum öğretmenlerin öğrenci hakkındaki bilgilerini sınırlı bir seviyeye indirmektedir.

3.2.6. Kaynaştırmanın başarısı için yapılması gerekenler

Öğretmenlere ekleyecek görüş ve düşünceleri sorulduğunda, kaynaştırma uygulamalarının geliştirilebilmesi için önerilerini sunmuşlardır. Öğretmenler tarafından ön sürülen bu fikirler aileden beklenenler, öğretmenin kaynaştırma öğrencileri hakkındaki düşünceleri ve yapılması gereken düzenlemeler başlıkları altında açıklanmaya çalışılmıştır.

Aileden beklenenler

Yapılan görüşmelerden çıkan temalarda ailelerle ilgili alt başlıklar ve etkileri göze çarpmaktadır. Öğretmenler ailelerle olan olumlu ilişkilerin etkilerini şu şekilde ifade etmektedirler; "*veli işbirliğiyle ödevler eksiksiz olarak geliyor*", "*ailede şey yaptı… iyi yöne gitti*", "*davranış bozukluğunun olmamasının nedeni öğretmen, anne, baba ve çocuk ilişkisi*", "*onlarla iletişimimiz iyi olduğu için… ilerlemesi daha çok olabiliyo*", "*aileler bunu kabulleniyorsa zaten çok büyük sorun olmuyor*", "*veliyle konuşarak hallettik*", "*diğerleriyle iletişim kurmaları için hem aileden hem benim ve de diğer velilerin desteğine ihtiyaç duyduk*".

Öğretmenler ailelerle işbirliği içinde olmanın çocuğun sosyal becerisini geliştirdiğini belirtirken, bilinçli ailelerin akademik olarak başarıya büyük katkıları olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında başarılı olmaları için ailelerden beklentileri daha sosyal olmaları için öğrencileri kurslara yazdırmaları, işbirliği içinde çalışılması, öğrenci hakkında bilgilendirilmesi ve sınıf içine çok müdahil olmamalarıdır.

Öğretmenin kaynaştırma öğrencileri hakkındaki düşünceleri

Öğretmenler sınıflarında kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencileri ve buna göre kaynaştıra uygulamalarına katılması gereken öğrencileri tanımlamışlardır. İşitme kayıplı öğrencileriyle birlikte sınıfta yaşadıkları sorunlardan bahsetmeyen öğretmenler sadece ne olmasını istediklerini betimlemişlerdir. Mesut öğretmen kaynaştırmanın "*akademik beceriyi yükseltirken, sosyal beceriyi kısıtladığını*" düşünmektedir. Esra öğretmen ve Caner öğretmen kaynaştırma uygulamalarının kendi öğrencisi için "*faydalı*" olmadığını söylemiştir. Ömer öğretmen ve Hüseyin öğretmen ülkemizde şu anda "*kaynaştırma uygulamalarının uygulanabilir*" olmadığını savunmaktadırlar. Bu düşüncelerine sebep olarak öğretmenler kalabalık sınıf ortamlarını göstermektedirler.

Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının yerine getirilebilmesi için öğrencilerin bazı özelliklere sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Yasemin öğretmen "*uyum seviyesi olan öğrencilerin*", Ahmet öğretmen "*engelini hafifletebilecek önlemler alınanların*", Ayşe öğretmen "*derse anlayan öğrencilere*", Ceren öğretmen "*öğrenmede bir sıkıntı çekmeyen öğrencilerin*", Demir öğretmen "*bir iki yaş daha büyük öğrencilerin*" kaynaştırma uygulamalarına devam etmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre "*kaynaştırma öğrencisi olabilecek öğrencilerin*" normal gelişim gösteren öğrencilerle bir arada olması gerekmektedir.

Yapılması gereken düzenlemeler

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması adına çok çeşitli beklentileri ve gereklilikleri bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıfların kalabalık olduğundan ve işitme kayıplı öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerinden bahsetmişlerdir; "*on beşi on altıyı geçmemesi lazım*", " *en büyük sıkıntımız sınıf kalabalıklığı*", "*kalabalık sınıflardan onları kurtarıp*", "*onlara ayrılan zaman az oluyor*".

Sınıf içinde işitme kayıplı öğrencilerle ders işlerken yapılması gereken uygulamaları kendi deneyimleriyle birleştirerek anlatmışlardır; "*sadece başarıyla öğreticeksek bizim bi anlamımız kalmıyo*", " *onu o şekil çocuğa lanse ettirmek lazım… diğerlerinden bir farkın yok*", "*öğrenmeyi tamamlamak gerekiyor*", *" öğrencinin engeline yönelik program hazırlanması*", "*yapabileceklerini yaptırmak*", " *hep ön sırada oturtmak*". Öğretmenlerin getirdikleri bütün bu öneriler akademik başarıyı artırmaya

yöneliktir. İşitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerileri için yapılması gerekenlere dair isteklerini paylaşmamışlardır.

Öğretmenler kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgileri olmadıklarını paylaşmışlar ve bu konuda eğitim istediklerini, almaları gerektiklerini paylaşmışlardır. Elif öğretmen "*öğretmenlerin de zaman zaman hizmet içi eğitimlerle yine desteklenmesi gerektiğini*" düşündüğünü belirtmiştir. Serdar öğretmen bu konudaki eksikliğini "*yani biz bu eğitimi almadık*" diyerek belirtmiştir. Ahmet öğretmenin üniversitelerden yardım isteyerek "*sınıf öğretmenleriyle, sene başında bilgilendirme, rehberlik, sene ortasında değerlendirme*" yapılabileceğini söylemiştir.

Öğretmenlerden Caner öğretmen sisteme yönelik eleştirisini "*işitme özürlülerin normal sınıflarda bulunmaması lazım*" diyerek ortaya koymuştur. Ömer öğretmen bu çalışmanın "*Milli Eğitime*" gönderilmesini isterken, Eda öğretmen "*uygulamaya dönük*" çalışmaların yapılmasını istemektedir. Mesut öğretmen öğrenciler için "*sadece notlarıyla değerlendirilmemeli… grup çalışmalarına katılmalı*" demektedir.

Öğretmenlerin genel istekleri sınıflardaki uygulamalar üstünedir. Sınıfların kalabalık olmasının kendilerini ve öğrencilerini etkilediğini belirten öğretmenler öneri olarak uygulamaların değiştirilmesini getirmektedirler. Sadece kendilerinin sorumlu olduklarını, bu konuda eğitimlerinin olmadıklarını ortaya koyarak diğer kurumların yardımlarını istemektedirler.

3.2.7. GGA, SBDS-ÖF'den ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların özeti

Her iki ölçekten elde edilen bulgularla işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ve uyum sorunları belirlenmiştir. Bu ölçeklerden elde edilen verilerle yarı-yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur (EK-3). Öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri cevaplardan yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeyini ve uyum sorunlarını da betimlediklerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde yer verdikleri düşünceler GGA ve SBDS-ÖF'den elde edilen bulgularla birlikte özetlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin daha geniş açıklamasına bir sonraki bölümde yer verilecektir.

GGA'dan elde edilen bulgulara göre işitme kayıplı öğrenciler akran ilişkilerinde problemli olduklarına rastlanırken, dikkat eksikliği ve sosyal davranışlarının normal olduğu ortaya koyulmuştur. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerinin sosyal ilişkilerinin

iyi olduğunu düşünmektedirler. Sınıf içinde mutlu göründükleri, yalnız olmadıklarını, kavgaya yer vermediklerini belirtmişlerdir. Fakat madde bazında analizine bakıldığında işitme kayıplı öğrencilerin kendilerine güvenlerinin az olduğu, dikkatlerinin dağınık olduğu ve toplamakta oldukça zorlandıkları ortaya konmuştur. İşitme kayıplı öğrencilerin zorluk yaşadıkları alanlar sınıf içine etki etmektedir.

SBDS-ÖF'den elde edilen veriler GGA'yla paralellik gösterir şekildedir. Öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağıldığı bu ölçekte de en çok puanlanan maddeler arasındadır. İşitme kayıplı öğrencilerin kolay sinirlendiği, kendilerine güvenlerinin az olduğu ve genellikle yalnız oldukları düşünülmektedir. Öğretmenler kendileri için sınıf içinde önemli olan becerileri işitme kayıplı öğrencinin dersi dinlemesi, bir etkinliğe katılması ve arkadaş edinmesi olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenler kendileriyle yapılan görüşmelerde işitme kayıplı öğrencilerin "ders dinlemesini", "ödev yapmasını" ve "sorumluluklarını yerine getirmesini" uygun davranışlar olarak betimlemişlerdir. Öğrencilerin "sessiz" oldukları ve "ifade eksiklikleri" olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin ilişkilerinde "şiddete eğimli olabildiklerini", "dalgın" olduklarını ortaya koymuşlardır. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin "sınıfa uygun davranışlar göstermeleri" sınıf içindeki kabulü etkilemektedir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin akademik olarak iyi durumda oldukları ve bunun kabulü etkileyen bir durum olduğunu belirtmişlerdir.

Buna göre öğretmenlerin ölçeklerde ve görüşmelerde belirttikleri ifadeler birbirleriyle paralellik göstermektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

4.1.1. Öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ve uyum sorunlarının belirlenmesi

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin uyum düzeylerinin ve sorunlarının belirlenmesi amacıyla öğretmenler iki ölçek (GGA ve SBDS-ÖF) doldurmuşlar, ayrıca yürütülen görüşmelerde de bu konudan bahsetmişlerdir. Öğrencilerde ortaya çıkan problem davranışların belirlenmesi için sosyal beceriler içindeki gelişmemiş alanların ve sosyal beceri bileşenlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir, bu anlamda ikilinin, hem problem davranışları hem de sosyal becerileri, değerlendiren bir sistemin problem davranışların nedeni ya da sonucu konusunda belirleyici olacağı düşünülmektedir (Sheridan and Elliott, 1991, s. 161). Yapılan analizler sonucu işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerilerine, problem davranışlarına ve öğretmen açısından önemli görülen ve sınıf içinde sergilenen davranışlarına bakılmıştır.

Sosyal beceri öğretmenler için; çocukların birbiriyle uyum için de olmaları, çevreyle iyi iletişim kurabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri ve toplum içinde nasıl davranacaklarını bilmeleri gibi davranışları içermektedir. Bu anlamda öğretmenler Chinn'in (2010, s. 84) ve Cefai and Cavioni'nin (2014, s. 11) sosyal beceri tanımıyla aynı şeyleri anlatmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler sosyal beceriyi, öğrencilerin empatiye dayalı bir iletişim kurmaları ve toplumda anlaşmayı sağlayacak becerilere sahip olmaları olarak ifade etmişlerdir.

İşitme kayıplı öğrencilerse, öğretmenlere göre bu davranışlardan ders dinleme, teşekkür etme, saygılı olma ve özgüven sahibi olma gibi davranışları göstererek uygun davranışlarını ortaya koymaktadırlar. Bu anlamda öğretmenler genellikle akademik başarıyla ilişkili davranışları ilkokul döneminin ileriki yıllarında sosyal beceri bağlamında değerlendirirlerken (Little, 2005, s. 375) işitme kayıplı öğrencilerde bütün düzeylerde sosyal yeterlikleri akademik başarıyla ilgili davranışlarıyla ilişkilendirmektedirler. Kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin yargıların normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarıyla karşılaştırılarak yapılacak bir değerlendirme sonucu verilebileceği belirtilmekte (Diamond and Innes, 2001) ve işitme kayıplı öğrencilerin akademik olarak gelişimlerine ilişkin sosyal beceriler

ileri sürülse de, gerekli destek sağlandığında akademik olarak başarı sağladıkları görülmektedir (Antia vd., 2009, s. 306). Normal gelişim gösteren öğrencilerin iletişime yönelik sosyal becerileri tanımlanırken, işitme kayıplı öğrencilerin akademik beceriyle ilişkili sosyal becerileri ön plana çıkarılmaktadır. Fakat gerekli destek sağlandığında işitme kayıplı öğrenciler, sınıf içinde akademik beceriye ilişkin başarıyı sağlamaktadırlar. Bu durumda işitme kayıplı öğrencilerin iletişime ilişkin sosyal becerileri önem kazanmaktadır. Öğretmenler tanımlamalarında bu duruma yer vermedikleri gibi, doldurdukları ölçeklerde de iletişimsel becerilere daha az önem verdiklerini ortaya koymaktadırlar.

Öğretmenler GGA ve SBDS-ÖF'de işitme kayıplı öğrencilerin yardım etme, empati kurma ve büyüklerin sözünü dinleme davranışlarını gösterdiklerini ve kavgaya yatkın olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin empati kurmaları karmaşık durumlarla başa çıkabilmeleri açısından önemlidir (Ziv, Most and Cohen, 2013, s. 170). Bu karışık durumlar çevreyle kurulan ilişkilerle ilgilidir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin derse katılımlarını sosyal beceri olarak tanımlamışlardır. Öncelikli olarak bu durum öğretmenlerin sosyal becerileri ders içindeki durumlarla ve akademik başarıyla ilişkilendirdikleri göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrenciler için sosyal beceri tanımları çoğunluklar topluma uyum sağlaması üzerindir. Öğretmenler için toplum içinde nasıl davranacaklarını bilmeleri, kendilerine yetmeleri ve soyutlanmaması işitme kayıplı öğrenciler için sosyal beceriyi ifade eden tanımlardır. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenciler için tam anlamıyla sınıf içine katılım hedeflenmesinin (Antia vd., 2009, s. 306) öğrencilerin sosyal gelişimleri için önemi büyüktür. Fakat işitme kayıplı öğrencilerin tam anlamıyla topluma uyum sağlayıp sağlayamadıkları bilinmemektedir (Antia and Stinson, 1999, s. 246, Chute and Nevins, 2006, s. 195). Öğretmenlerin sosyal beceri olarak tanımladıkları topluma uyum işitme kayıplı öğrencilerin ne kadar gerçekleştirdiği bilinmeyen bir durumdur, fakat sınıf içindeki iletişim ve bu iletişimi geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalar işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerileri için önemini korumaktadır.

Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin davranışlarını ayırdıklarında, ilk olarak öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla sorun yaşadıklarını düşünmektedirler. Fakat bunun yanında öğrencilerinin yardımsever oldukları, empati kurabildikleri ve genellikle sevildiği ortaya çıkmıştır. İşitme kayıplı öğrencilerin genel de

sınıf ortamında kendilerini yalnız, anlaşılmamış ve ayrı hissetmeleri öğretmenlerin akran sorunları yaşadıklarını düşünmelerinin açıklaması olarak gösterilebilir (Arlinger, 2013, s. 2820; Most, 2007, s. 501). İşitme kayıplı öğrenciler yardımsever olmaları ve genelde sevilmelerine rağmen yalnız olma eğilimindedirler. Kaynaştırma sınıflarının öğretmenleri işitme kayıplı öğrencilerin akranlarıyla sorun yaşadıklarını düşünmektedirler. Normal gelişim gösteren öğrenciler için sosyal becerilerin gerçekleştirilmesi gruba dahil olmasını ve akran desteği görmesini sağlarken (Chinn, 2010, s. 88), işitme kayıplı öğrencinin gerçekleştirdiği sosyal beceriler gruba dahil olmasını kolaylaştırıcı etkiye sahip değildir.

Bunun yanında öğretmenler bir yandan işitme kayıplı öğrencilerin sevildiklerini ve iyi davranışlar sergilediklerini düşünürlerken kavga eğilimli olduklarını ortaya koymaktadırlar. Öğretmenler bu davranışları yalnızca işitme kayıplı öğrencilerin davranışları üzerinden değerlendirmişlerdir. Normal gelişim gösteren akranlarıyla yaşadıkları sorunları yetişkinlerle paylaşmama eğiliminde olan işitme kayıplı öğrenciler (Bauman and Pero, 2011, s. 250), sınıf içinde akranlarından gördükleri davranışlara aynı şekilde karşılık vermektedirler (Bauman and Pero, 2011, s. 249). Bu durum işitme kayıplı öğrencilerin sergiledikleri iyi davranışların akranlarının gösterdikleri davranışlara verdikleri tepkilerde göz ardı edildiğini ve durumun işitme kayıplı öğrenci açısından kavgaya eğilimli olarak değerlendirildiği göstermektedir. Öğretmenler işitme kayıplı öğrenciye ilişkin olarak tanımladıkları problem davranışları karşılıklı bir etkileşimin sonucu olarak değerlendirmemektedirler.

Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlarının yüksek olduğunu düşünmektedirler. Normal gelişim gösteren öğrencilerde dışsallaştırılmış davanışlar öğretmenlerle ilişkilerde çeşitli problemler yaşamalarına neden olurken (Henricsson and Rydell, 2006, s. 361), içselleştirilmiş davranışlar sosyal olarak girişimlerde bulunmalarına dolayısıyla akran ilişkilerinde çeşitli sorunlar yaşamalarına sebep olmaktdır (Henricsson and Rydell, 2004, s. 133)

İşitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlara neden olarak öğretmenler tarafından iletişimsel becerilerine yeterince önem verilmemesi, genellikle yalnız olduklarını düşünmeleri ve akranlarına tepki şekilleri gösterilebilir. Ayrıca sınıf içinde öğrenciler problem davranışlarının kontrolünü sağlasalar da sözel olmayan yollardan bu durumu ifade etmeleri saldırganlığı artıran ve sosyal olarak kabulü etkileyen bir durumdur (Dearing vd., 2002, s. 331). Aynı durum işitme kayıplı öğrenciler için de

geçerlidir, öğrenciler sınıf içinde öfkelerini kontrol edebilseler de, sözel olmayan davranışlar ve normal gelişim gösteren akranlarının aynı şekilde tepkileri işitme kayıplı öğrencilerin saldırganlığını artırabilmektedir. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerinin çalma gibi bir alışkanlıklarının olmadığını düşünmektedirler ve bu soruyu gördüklerinde *"yapmaz"* diyerek tepkilerini göstermişlerdir.

Öğrencilerin içselleştirilmiş problem davranışlarının olmaması, öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin olumlu yönde olması açısından önemlidir (Henricsson and Rydell, 2006, s. 362). İşitme kayıplı öğrencilerin kendilerine güvenlerinin eksik olması, yeni ortamlarda gergin olması öğretmenler için en az önemli olan durumdur ve işitme kayıplı öğrencilerinin bu alanlarda eksik olduklarını da belirtmektedirler. İçselleştirilmiş problem davranışlardan biri olan kendine güveninin olmayışı işitme kayıplı öğrencilerde eksiktir. Öğretmenlerle ilişkilerde problemlere neden olan bu davranışlar, işitme kayıplı öğrenciler için önemli olarak görülmemektedir. Fakat öğrencilerin öğretmenlerle problemli ilişkileri olması işitme kayıplı öğrencilerin hem öğrenmelerini, hem de öğretmenlerin iletişime geçme isteklerini düşüren bir durumdur (Garner and Mahatmya, 2015, s. 692). Sosyal ve akademik öğrenmelerde öğretmenin önemi göz önüne alındığında, öğretmenlerle olan problemli ilişkiler kaynaştırmanın her iki yönünü de engelleyici nitelikte olacaktır. Bu nedenle işitme kayıplı öğrencilerin özgüvenli olmaları araştırmacı tarafından önemli bir etmen olarak görülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin bencilliğini, şiddet kullanmalarını ve nota odaklı olmalarını problem davranışlar olarak betimlemektedirler. İşitme kayıplı öğrencilerin gösterdikleri problemli davranışlarıysa kuralları çiğneme, şiddet kullanma, hırçın olma, yalan söyleme, dikkatlerinin dağınık olması ve agresif davranışlar olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin problem davranışları belirlemeleri ileride yaşanacak sorunların önüne geçmek adına önemlidir (Austen, 2010, s. 38). İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde öğretmenler için önemli olan davranışları arasında diğer çocukların saldırgan tavırlarına uygun tepki vermesi de bulunmaktadır. Öğrencilerin saldırgan olması akran kabulünü ve sınıfta öğrenmelerini etkileyen bir durumdur. Fakat işitme kayıplı öğrencilerin kavgaya eğimli olduklarını ortaya koyan öğretmenler bunu bir problem davranış olarak görmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleri, GGA'da öğrencilerinin kavga etmediklerini, empati kurabildiklerini ortaya koymuşlardır. Yapılan görüşmelerdeyse öğrencilerin kolay sinirlendikleri, agresif ve

saldırgan tavırlarının olduğunu ifade etmişlerdir. İlk ölçekte öğretmenler öğrencilerinin kavga etmediklerini belirtirken, ikinci ölçekte öğretmenler problem davranış olarak ilk sırada kavga etmelerini göstermişlerdir. İlk ölçek ve ikinci ölçekteki çelişkili ifadelere rağmen, öğretmenlerin görüşmelerdeki fikirleri esas alınmıştır. Soruların ve ölçeğin değişmesi, görüşmelerdeyse aradan geçen zaman ve öğretmenlerin davranışları betimlemesi bu şekilde düşünmelerine sebep olarak gösterilebilir. Buna göre işitme kayıplı öğrencilerin problem davranışları arasında kavgaya yer vermeleri, saldırgan tavırları gösterilmektedir. Öğretmenler yapılan görüşmelerde bu davranışlara çeşitli örnekler göstermişler, işitme kayıplı öğrencilerin arkadaşlarının şikayet halinde olduklarını belirtmişlerdir.

İşitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin sınıfta zorluklar yaratmaktadır ve akran ilişkilerini etkilemektedir. Bu sınırlılıklara örnek olarak akranlarıyla iletişim kurma, başlatma, sosyal bir gruba dahil olma gibi beceriler gösterilebilir (Xie, Potměšil and Peters, 2014, s. 433). Ayrıca yaşanan bu zorluklar sadece sınıf ortamını değil, işitme kayıplı öğrencinin kendisini de olumsuz yönde etkilemektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içine girme isteklerinin düşmesi ve kendini soyutlaması zorluklar sonucunda ortaya çıkmaktadır (Most, 2007, s. 501). Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin yalnız olmayı sevmediklerini fakat yalnız göründüklerini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu Wolters vd.'nin (2012) işitme kayıplı öğrenciler için akran kabulü ve popülerliğin önemli olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin çeşitli zorluklar yaşadıkları ortaya koyulmaktadır. Yaşanan bu zorluklar işitme kayıplı öğrencilerin akran ilişkilerini etkilemekte, ilişki kurmalarını ve kendilerini bir gruba katmalarını engellemektedir.

Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerileri gerçekleştirmelerini önemli gördükleri belirtmişlerdir. İşitme kayıplı öğrencilerinin gerçekleştirdiklerini düşündükleri sosyal beceriler içinde sınıfta sorumluluklarını gerçekleştirmeleri vardır. İşitme kayıplı öğrencilerin kendini yeni bir kişiye tanıtamadıkları ortaya koyulmuştur, fakat öğretmenler için bu bir önem teşkil etmemektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin içselleştirilmiş problem davranışlarının agresif ve dışa dönük tavırlar sergilemelerine neden olmaması öğretmenlerin bu durumu bir sorun olarak görmemelerinin açıklaması olabilir. Öğrencilerin gelişimi için kendini sosyal olarak sınırlama psikolojik olarak onları negatif yönde etkileyen bir durumdur ve sosyal ilişkilerin olumlu yönlerinin farkına varmalarını engellemektedir (Schiffrin, 2014, s. 1069). İşitme kayıplı öğrencilerin

kendilerini belirli bir ortam içinde sınırlamaları ve aktif olmamaları sosyal ilişkilerinin zedelenmesine neden olacaktır. Bu durumda öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin iletişimsel becerilerine daha fazla önem vermeleri gerekmektedir.

Öğretmenler kendi dersleri için sosyal becerilerin önemli olmadığını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin öğretmenleri için, işitme kayıplı öğrencilerin akademik beceriye ilişkin sosyal davranışları geliştirmeleri, sorumluluklarını yerine getirmeleri, iletişime dair becerileri gerçekleştirmelerinden daha önemlidir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler sosyal becerinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Erken yaşta kazanılan sosyal beceriler hayatın ileriki döneminde sorunlarla başa çıkmayı sağlaması açısından önemlidir (Ziv, Most and Cohen, 2013, s. 170). Sosyal becerilerin önemini işitme kayıplı öğrenciler boyutunda değerlendirdiklerinde öğrencilerin sınıf içinde problem yaşayabileceklerini, arkadaşlık kurmasında etkili olduğunu ve aktif olmayı geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenler için sosyal becerinin bir diğer boyutu da sınıf içinde kendi işlerini kolaylaştırması ve işitme kayıplı öğrenciyle ilgilenilmesini sağlamasıdır. Öğretmenler sosyal olarak gelişmiş öğrencilerle ilgilenmekten daha hoşnut olduklarını belirtmişlerdir (Garner and Mahatmya, 2015, s. 691). Ayrıca sosyal beceriler işitme kayıplı öğrencilerin problem davranış göstermelerine engel olması ve grubun içine dahil olmalarını sağlaması açısından öğretmenler için önem teşkil etmektedir.

İşitme kayıplı öğrencilerini akademik olarak da değerlendiren öğretmenler dersleri anlamadıklarından, seviyelerine inemediklerinden bahsederken, bu durumu telafi etmek için desteğe ve birebir eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi için dışardan gelecek eğitsel bir desteğe ihtiyaç duyduklarını belirten araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Antia, 1999, s. 214, Chute and Nevins, 2006, s. 60).

4.1.2. Öğrencilerin olası uyum sorunlarını etkileyen etmenler

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin gerçekleştirdikleri sosyal becerileri ve var olan problem davranışlarının nedenlerini öğrenmek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler sonucunda işitme kayıplı öğrencilerin topluma uyum sağlama, empati kurma, yakın arkadaşlarının

olması gibi sosyal davranışlarının ve kavgaya eğilimli olma, özgüven eksikliği, saldırgan davranışlar gibi problem davranışlarının nedenlerine ulaşılmıştır.

Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerde görülen sessiz olma, kendilerini ifade edememe, paylaşmayı sevmeme gibi sosyal beceri eksikliklerinin ve problem davranışlarının temel nedeni olarak aileleri göstermektedirler. Ailelerde, toplumda ve televizyonlarda görülenlerin işitme kayıplı öğrenciler üzerinde büyük etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da problem davranışlar üzerinde ailenin etkisini belirtmektedirler fakat sosyal becerilerin gelişimi üzerinde öğretmen-öğrenci ilişkisi esas etkiye sahiptir (Runions vd., 2014, s. 292). Öğretmenlerse sosyal beceri üzerinde de ailenin etkisini vurgulayarak, öğrencinin aileden gördüğü davranışlarla okula geldiğini ve kendilerinin bu davranışları değiştiremediklerini ortaya koymuşlardır.

Akranlarıyla etkileşim halinde olamamaları ve grup içine girememeleri öğretmenler tarafından sosyal becerileri gerçekleştirememelerinin nedenleri arasında gösterilmektedir. Bunun yanında yapılan araştırmalar sınıf içinde iletişim sağlamaya yönelik etkinliklere öğretmenlerin fırsat tanıması gerektiğini (Most, Ingber and Heled-Ariam, 2012, s. 268) böylece daha fazla iletişim sağlanacağını ve işitme kayıplı öğrencinin sosyal gelişiminin artacağı belirtilmektedir (Paatsch and Toe, 2014, s. 16; Power and Hyde, 2002, s. 309). Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin problem davranışlarına aileyi neden göstermeleri alanyazınıyla paralellik gösterirken, sosyal beceriyi geliştirmek ve sınıf içinde iletişime açık bir ortam sağlamak görevi öğretmenlere düşmektedir. Sosyal becerinin geliştirilmesi problem davranışların gösterilmesini en aza düşürecektir.

Öğretmenler sınıf içinde yapılanları anlamadıkları durumlarda işitme kayıplı öğrencilerin gruba katılmakta problem yaşadıklarını anlatmışlardır. Alanyazındaysa buna sebep olarak işitme kayıplı öğrencilerin gerekli dil becerilerinin bir üst seviyedeki iletişimin gerekliliklerini karşılayamayacak düzeyde olması ya da kendi kişilik özelliklerinden kaynaklanan sorunlar (Chute and Nevins, 2006, s. 194) ve işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde kendilerini farklı görmeleri gösterilebilmektedir (Most, Ingber and Heled-Ariam, 2012, s. 268). Öğretmenler sınıf içinde öğrencilerin saldırgan tutumlar sergilenmesinin nedeni olarak, akranlarının takdir edilip kendilerinin edilmemesini göstermektedirler. Ayrıca işitme kayıplı öğrencinin sessiz olmasına etmen olarak sınıfta yapılan etkinlikleri anlamaması ortaya koyulmaktadır. Öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde kabul görmek

istediklerini belirtmişlerdir. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde kabul görmek istemeleri bulgusu Wolters vd.'nin (2012) akran kabulü ve popülerliğin işitme kayıplı öğrenci için oldukça önemli olması bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Sınıfında işitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmenler sosyal beceri eksikliğinin problem davranış üzerinde etkileri olduğunu düşünmektedirler. İşitme kayıplı öğrencilerinin sosyal aşamada sıkıntı yaşadıklarında sinirli ve agresif tavırlar sergiledikleri belirtilmektedir. Etkinlikleri anlamamasının sınıf içinde arkadaşlarıyla problemler yaşamalarına neden olduğunu belirten öğretmenler, derslerdeki başarısızlığın artmasıyla sınıf içinde dışlanmaya kadar giden sonuçların ortaya çıkabileceğini belirtmektedirler. Alan yazınında buna ilişkin bir açıklama bulunmasa da akranlarının destekleriyle işitme kayıplı öğrencilerin isteklerinin arttığı belirtilmektedir (Toe and Paatsch, 2010, s. 240). İşitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları problem davranışlar, gösterdikleri sosyal beceriler gibi akademik olarak yeterli olmakla ilişkilendirilmektedir.

İşitme kaybının problem davranış gösterme üzerindeki etkilerine dikkat çeken öğretmenler, öğrencilerinin kendilerini farklı şekillerde ifade etmek istemelerinin sınıf içine farklı şekillerde yansıdığını belirtmektedirler. Sınıfta işitme kayıplı öğrencilerinin farklı bir birey olduklarını, kendini gösterme isteklerinin fazla olduklarını ortaya koymaktadırlar. Akademik becerilerin etkisine de değinen öğretmenler, işitme kayıplı öğrencilerin bilmediğinde ya da dersi kaçırdığında öğrencinin aktif olamadığını, dersin işleyişini bozduğunu, mutsuz ve daha agresif tavırlar sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin ödevlerini yamadıklarında ya da konuya hakim olmadıklarında sessizleştiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler genel anlamda sınıflarındaki kabul düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadırlar. Sınıfın sosyal beceri düzeyinin yüksek olması normal gelişim gösteren öğrencilerin işitme kayıplı öğrencileri daha kolay kabullenmelerini sağlamaktadır. Bu bulgu, Stinson ve Liu'nun (1991) kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarının iletişime açık oldukları bulgusuyla örtüşmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde, sınıfa uygun davranışlar sergilemelerinin kabullerini artırdıkları gözlenmektedir. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerileri gösteremediklerinde dışlandıklarını belirtmişlerdir. Buna sebep olarak işitme kayıplı öğrencilerin içselleştirilmiş problem davranışlarının olması sebep olarak gösterilebilir. Normal gelişim gösteren akranlarında olduğu gibi (Henricsson and Rydell, 2004, s. 133) işitme kayıplı öğrencilerde de içselleştirilmiş

problem davranışlar sosyal becerilerini göstermelerini ve dolayısıyla akranları tarafından kabul görmelerini engelleyebilmektedir. Öğretmenin sınıf içinde işitme kayıplı öğrenciyi ayırması, öğrencinin agresif davranışları bulunsa da normal gelişim gösteren öğrencilerin tepkilerinin problem düzeyine çıkmasını engellemektedir. İşitme kayıplı öğrenciyi ayırıcı davranışlar sergileyen öğretmenler öğrencilerin davranışlarının değiştiğini ve farklı davranıldığını belirmişlerdir. Sınıfta işitme kayıplı öğrenciyi ayırmaya yönelik yapılan uygulamalar, normal gelişim gösteren akranlarının tepkilerini sınırlandırır nitelikte olsa da, işitme kayıplı öğrencinin kendini yalnız ve farklı hissetmesini artırmaktadır.

Öğretmenler yapılan görüşmelerde de işitme kayıplı öğrencilerinin en az bir yakın arkadaşları olduğunu ve bu arkadaşlarının genelde sıra arkadaşları olduğunu belirtmişlerdir. Fakat yalnız göründüklerine dikkat çekerek, samimi ilişkilerin olmamasını sebep olarak göstermişlerdir. Alanyazınında belirtilen işitme kayıplı öğrencilerin sosyal gelişimde gecikmeler yaşamaları da buna neden olarak gösterilebilir (Guarlnick and Groom, 1987, s. 1568). Sınıf içinde yaşanan uyum sorunlarının nedenleri olarak öğretmenler, işitme kayıplı öğrencilerinin sözel olarak iletişim kuramamalarını ve normal gelişim gösteren akranlarından gelen uyarıları göz ardı etmelerini görmektedirler. Sınıf içinde yaşanan uyum sorunlarının nedenleri olarak öğretmenler, işitme kayıplı öğrencilerinin işitsel olaylara dahil olamamalarını, yaramaz olmalarını, kurallara uymamalarını sıralamaktadırlar.

İşitme kayıplı öğrencilerin arkadaş ortamlarında tercih edilen grup içinde olmadıkları belirtilmektedir (Most, Ingber and Heled-Ariam, 2012, s. 268; Tucker and Powell, 1991, s. 139; Wolters vd., 2012, s. 472). Ayrıca işitme kayıplı öğrenciler ortamda bir başka işitme kayıplı öğrenci varsa onunla iletişim kurmayı tercih etmektedirler. Bu durumda işitme kayıplı öğrenci normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla iletişim kurma çabasını bir kenara bırakmakta ve sosyal yeterlilikleri azalmaktadır (Most, 2012, s. 267). Bu bulgulardan yola çıkılarak işitme kayıplı öğrenciler sınıf içinde dışlanmamaktadırlar ve en az bir arkadaşları bulunmaktadır, ama iletişim becerilerinin gelişmemiş olması ve yalnız hissetmeleri samimi ilişkiler kurmalarına engel olurken çeşitli uyum sorunları yaşamalarına da neden olmaktadır.

İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf içine dahil olamama ve kendilerini gruba ait hissedememelerinin nedenleri kendi kişisel özelliklerinin etkileri büyüktür. Öğrencinin dokunarak iletişim kurma çabası ve yaramaz bir çocuk olmasının akranlarının tepkilerini değiştirdiğini, bu durumunda sınıf içinde işitme kayıplı öğrencinin gruba girmesini

zorlaştırdığına vurgu yapılmaktadır. Alanyazınında vurgulanan kabul edilmemeyle bağlantılı olumsuz durumlar işitme kayıplı öğrencinin sınıf içine girme isteğini düşürmesi ve kendisini soyutlamasına neden olması durumu (Most, 2007, s. 501), buradaki neden sonuç ilişkisini değişime uğratmaktadır. İşitme kayıplı öğrencinin dışlanması saldırgan davranışlara neden olabileceği gibi, iletişime dair sergilediği davranışların azlığı da gruba dahil olamamasına neden olarak gösterilebilir.

Yürütülen görüşmelerde öğretemnler işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içindeki genel halini tanımlarlarken, sessiz olduklarını, kurallara uyduklarını ve çekingen olduklarını belirtmişlerdir. Burada ilgi çekici olan öğretmenlerin diğer öğrencilerinin davranışları yanında bu davranışı oldukça olumlu karşılıyor oluşlarıdır. Başka bir deyişle öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin sınıf içinde sessiz ve çekingen olmalarını doğal ve olumlu bir durum olarak görmektedirler. Oysaki sınıf içindeki bu durum işitme kayıplı öğrencileri normal gelişim gösteren akranlarından ayıran niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin iletişimsel becerilerini neden sosyal beceriler içine katmadıklarını da açıklamaktadır. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrenciler sınıf içinde sessizliklerini korudukları sürece, öğretmenleri için gerekli olan becerileri geliştirmiş görünmekte ve bu bir eksiklik olarak görülmemektedir.

Öğretmenlerse işitme kayıplı öğrencinin sınıf içinde yaşadıkları bu durumlara sınıfların kalabalık olması, kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almamış olmaları ve ailelerin sınıfa dahil olma çabalarıyla etki edemediklerini belirtmektedirler. Sınıfların kalabalık olması öğretmenler için işitme kayıplı öğrenciyle ilgilenmelerine bir diğer engeldir. İşitme kayıplı öğrencilerden belirli bir başarı ve sosyal gelişim seviyesinin üstünde bulunanların kaynaştırma uygulamalarına katılmaları gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmenler görüşmeler sırasında kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgileri olmadığını belirtmektedirler. Öğrenciye özel bir çalışma yapamadıklarını ortaya koyan öğretmenler, bunun için yeterli zamana ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

4.2.Sonuç

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin ve sorunlarının belirlenmesine yönelik bu araştırmada, işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları belirlenmiştir. Öğretmenlerin

yaptıkları tanımlamalar esas alınarak öğrencilerin davranışları tanımlanmıştır. Sonrasında sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen nedenler belirlenmiş ve sosyal yeterliliklerini artırmaya yönelik neler yapılabileceği öğretmenler tarafından paylaşılmıştır.

Sonuç olarak işitme kayıplı öğrencilerin akran ilişkilerinde problemler yaşadığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıfları içinde en az bir yakın arkadaşları bulunsa da genellikle yalnız oldukları gözlemlenmektedir. Sınıfında işitme kayıplı öğrenciler bulunan öğretmenler kendileri için önemli olan davranışları genel olarak öğrencinin sorumluluklarını alması ve ders düzenini bozmaması şeklinde belirtirmişlerdir. Ölçeklerden elde edilen verilere bakıldığında öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin öfke problemlerinin olmadıklarını ve sinirlenmediklerini gözlemlediklerini ifade ederken, görüşmeler sırasında işitme kayıplı öğrencilerinin sinirli ve agresif olduklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca yine sınıf içinde işitme kayıplı öğrencilerinin dikkatlerinin dağınık olması öğretmenlerin dikkatlerini çeken bir başka durumdur.

Öğretmenlerin belirledikleri bu problem davranışlar genellikle akademik başarıya ilişkin sosyal becerileri tanımlamakta, işitme kayıplı öğrencilerin iletişimsel becerilerine ilişkin tanımlamalar yapılmamaktadır. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerinin iletişime ilişkin becerileri öğretmenler tarafından göz ardı edilmekte, bu becerilerin etkileri dikkate alınmamaktadır. Ders için önemli olan beceriler ön planda tutulmakta, öğrencinin problem davranışları düzeni bozmaya yönelik olduğunda bahsedilmiştir.

Gözlenen bu davranışların nedenlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde öğretmenler daha çok ailelerden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri örneklere bakıldığında aileler onlar için hem bir neden hem de sınıf içinde yapılacaklara bir engeldir. Ayrıca işitme kayıplı öğrencinin agresif tavırları gruba dahil olmasını güçleştirmektedir. Öğretmenler işitme kaybını etken olarak gördüklerini belirtirken, bunun öğrencinin anlamasını etkilediğini, anlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Alayazınına bakıldığında kaynaştırma uygulamalarında sosyal becerilerin gelişimine en büyük etkinin öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerdeyse bu etkinin önemli görüldüğü fakat sınıf içindeki imkansızlıkların buna engel olduğu belirtilmiştir. Fakat öğretmenler ellerinde bulunan fırsatlarda da genelde öğrenciyi ayırmadıklarını ve ona yönelik ekstra bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Bütün bunlara bakıldığında kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerileri akademik yeterlilik üzerinde etkisi olan davranışlar üzerinden değerlendirilmekte olduğu görülmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin empati kurabildiği, en az bir yakın arkadaşının bulunduğu ve yardımsever olduğu belirtilirken, yalnız olma eğiliminde olduğu ve kendini gruba ait hissedemediği de ortaya koyulmaktadır. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerinin şiddete başvurduklarını ve akranlarının onları dışladıklarını belirtmektedirler.

İşitme kayıplı öğrencinin dışlanma nedenleri arasında agresif olması, sosyal becerileri gerçekleştirememesi, akranları tarafından yapılan uyarıları dikkate almaması gösterilmektedir. Aileleri en büyük etken olarak ortaya koyan öğretmenler, sınıf içinde işitme kayıplı öğrenciyle yeterince ilgilenemediklerini belirtmektedirler.

İşitme kayıplı öğrenciler öğretmenleri ve akranları tarafından akademik olarak değerlendirilmektedirler. Öğretmenler için işitme kayıplı öğrencinin sorumluluklarını gerçekleştirmesi hem sınıf düzeninin sağlanması hem de öğrenciyle ilişkilerinin olumlu yürütülmesi için önemlidir. İşitme kayıplı öğrencilerin verdiği tepkiler tek taraflı olarak değerlendirilmekte, normal gelişim gösteren akranlarının sınıf içindeki etkisi yok sayılmaktadır.

Problem davranışların nedenleri olarak da aileler gösterilmekte, ayrıca işitme kayıplı öğrencinin yaramaz olması, işitme kaybı ve kurallara uymaması da nedenler arasında belirtilmektedir. Fakat öğretmenler tarafından işitme kayıplı öğrencilerin iletişime ilişkin davranışlarının yetersizliği göz ardı edilmektedir. İşitme kayıplı öğrncilerin iletişime ilişkin davranışlarının yetersiz olduğu ortaya koyulsa da öğretmenler bu davranışları işitme kayıplı öğrenciler için önemli görmemektedirler.

İşitme kayıplı öğrenciler sınıf içinde akran ilişkilerinde ve kendilerini ifade etmekte sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar ve öğretmenlerin bazı ayrıma yönelik davranışları sonucunda sınıf içinde sınıf içinde dışlanmasalar da bir gruba dahil olmakta sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrenciye ilişkin düşünceleri sınıf içinde sessiz oldukları ve problem davranış sergilemedikleri sürece olumludur. Bu nedenle iletişimsel becerilerden çok sorumluluklarını yerine getirme ve ödevlerini yapma gibi davranışları sosyal beceri olarak görülmektedir.

4.3. Sınırlılıklar

Öğrencinin tanı yaşı, ailesinin eğitim durumu, kardeşinin olup olmadığı bilgileri alınmamıştır. Öğretmenlere sorulmasına rağmen işitme kayıplı öğrencinin tanı yaşı ve doğum tarihi bilgilerine ulaşılamamış, öğrencilerin bu bilgileri eksik kalmıştır. Öğretmenlerin branşları, tecrübeleri, çalıştıkları özel gereksinim gösteren çocuklar olup olmadığı bilgilerine ulaşılırken, daha önce çalıştığı branş sorulmamıştır.

Öğretmenlerden iki ölçeğin doldurulmasının istenmesi onları sıkmış ve bu da isteksizleşmelerine yol açmıştır. Araştırmacı ölçekler doldurulurken öğretmenlerin yanında bulunsa da öğretmenler bazen kararlarını diğer öğretmenlerle paylaşarak almışlardır.

Görüşme sırasında öğretmenlerden tek tek randevular alınmıştır. Fakat eğitim öğretimin devam ettiği dönemde verilerin toplanması sebebiyle öğretmenlerin hepsinin dersi vardır. Bu nedenle öncelikle kendi görevlerini yerine getirmek için bazı öğretmenler aceleci davranabilmişlerdir.

Araştırma karma yöntem olması dolayısıyla geniş bir zamana yayılmıştır. Bundan dolayı öğretmenler doldurdukları ölçekleri hatırlamamış, görüşme sırasında konuyu derinlemesine tekrar irdelemişlerdir. Öğretmenlerin bilgi kullanmama ve öğrenci hakkındaki bazı düşüncelerini saklama düşünceleri bir diğer sınırlılıktır.

4.4. Öneriler

Bu araştırmada kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyum düzeylerini ve uyum düzeyini etkileyen etmenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma öğretmenlerle birlikte yürütülmüştür.

4.4.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

İleride yapılacak araştırmalarda sınıf içinde öğrencilerin gözlemlenmesi ve sosyometrik ölçümlerin yapılması, işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumları hakkında daha derinlemesine bilgi sunabilir.

Öğretmenlerin aileleri önemli bir etmen olarak ortaya koymaları ailelerin de çalışmaya dahil olmaları gerektiğini düşündürmektedir. Aileler hakkında daha fazla bilgilerin alınacağı ve bir değişken olarak değerlendirileceği çalışmalar yapılabilir.

İşitme kayıplı öğrencilerin oyun alanlarında sergiledikleri davranışlar ve arkadaş gruplarının gözlemlenmesi, öğrencilerin bir arada bulunduğu grupların belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilerin ve işitme kayıplı öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının ve bu davranışlarının nedenlerine ilişkin düşüncelerinin karşılaştırıldığı bir çalışmanın yapılmasının ileriye dönük yapılacak programlarda etkili olacağı düşünülmektedir.

4.4.2. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu konuda eğitim almasını sağlayacak hizmet içi eğitimlere yer verilebilir.

Sınıflarda sosyal beceri düzeyinin yüksek olması işitme kayıplı çocukların kabullenilmesini ve sınıfa adapte olmasını kolaylaştırmaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin bulundukları sınıflarda sosyal beceri eğitimleri verilebilir.

İşitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yöenlik erken müdahale programları yapılabilir. Bu şekilde işitme kayıplı öğrenciler, ilkokula başlamadan önce gerekli görülen sosyal yeterlilik düzeyine ulaşabilir.

İşitme kayıplı öğrenciler büyük çoğunlukla kaynaştırma uygulamalarına yönlendirilmektedirler. Fakat öğretmenler belirli gereklilikleri sağlamış öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına devam etmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Bu anlamda eğitsel değerlendirmelerde öğretmenlere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Alexiadou, N. (2002). Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy. *Journal of Education Policy*, 17(1), 71-86. doi:10.1080/02680930110100063

Allen, T.E. and Anderson, M.L. (2010). Deaf students and their classroom communication: an evaluation of higher order categorical ınteractions among school and background characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), 334-347. doi:10.1093/deafed/enq034

Antia, S. D. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 203-214.

Antia, S. D. (2001). Educating deaf and hearing children together confronting the challenges of inclusion. M.J., Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion focus on change* içinde (s. 3-35). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

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., Jones, P.B., Reed, S. and Kreimeyer, K.H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (3), 293-311. doi:10.1093/deafed/enp009

Antia, S. D. and Stinson, M. S. (1999). Some conclusions on the education of deaf and hard-of hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 246-248.

Antia, S. D., Stinson, M. S. and Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3), 214-229.

Arlinger, S. (2003). Negative consequences of uncorrected hearing loss—a review. *International Journal of Audiology*, 42 (2), 2817-2820.

Austen, S. (2010). Challenging behaviour in deaf children. Educational & Child Psychology, 27 (2), 33-40.

Avcıoğlu, H. (2014). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Aykır, T. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 627-648.

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 345-354.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231-242. doi:10.1080/1360311970010301

Bauman, S. and Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: an exploratory study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (2), 236-253. doi:10.1093/deafed/enq043

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E. and Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153–172.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative Research*, 6 (1), 97-113.

Buell, M.J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M. and Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156. doi:10.1080/103491299100597

Buysse, V., Goldman, B.D. and Skinner, M.L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68 (4), 503-517.

Catalano, R.F., Mazza, J.J., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Haggerty, K.P. and Fleming, C.B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41, 143-164. doi:10.1016/S0022-4405(03)00031-1

Cefai, C. and Cavioni, V.(2014). *Social and emotional education in primary school.* New York: Springer Science+Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-8752-4_2

Chadwick, S. (2014). Impacts of cyberbullying, building social and emotional resilience in schools. New York: Springer Science+Business Media. doi:10.1007/978-3-319-04031-8

Chinn, S. (2010). *Addressing the unproductıve classroom behaviours of students with special needs.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Choi, D.H. and Md-Yunus, S. (2011). Integration of a social skills training: a case study of children with low social skills. *Education*, 3 (13), 249-264. doi: 10.1080/03004270903501590

Choi, H. (2000). Peer-mediated social interaction skills. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (1), 107-110.

Chute, P. and Nevins, M.E. (2006). *School professionals working with children with cochlear implants.* San Diego: Plural Publishng.

Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.

Çolpan, B. (2015). İşitme kayıplarının etiyolojisi. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji* içinde (s. 257-284). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 123-133.

Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Correia, K. and Marques-Pinto, Alexandra (2016). "Giant Leap 1": A Social and Emotional Learning program's effects on the transition to first grade. *Children and Youth Services Review*, 61, 61-68. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.12.002

Creswell, J.W. (2009). *Research desing qualitative, quantiative and mixed methods approaches.* California: SAGE Publication.

Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çubukçu, Z. and Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.

Dearing, K.F., Hubbard, J.A., Ramsden, S.R., Parker, E.H., Relyea, N., Smithmyer, C.M. and Flanagan, K.D. (2002). Children's self-reports about anger regulation: direct and indirect links to social preference and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48 (3), 308-336.

De Bruyn, E.H., Cillesen, A.H.N. and Wissink, I.B. (2009). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 1-24. doi:10.1177/0272431609340517

Diamond, K. E. and Innes, F. K. (2001). The origins of young children's attidudes toward peers with disabilities. M. J. Guralnick (Ed.) *Early childhood inclusion focus on change* içinde (s. 3-35). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Diken, İ.H. ve Batu, S. (2015). Kaynaştırmaya giriş. İ.H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, Y. (2006). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (13), 155-187.

Doyle, L., Brady, A.M. and Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14 (2), 175–185. doi:10.1177/1744987108093962

Duncan, J. (1999). Conversational skills of children with hearing loss and children with normal hearing in an integrated setting. *Volta Review*, 101(4), 193-212.

Dunlap, L.L. (2002). *What all children need?*. Oxford: University Press of America.

Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., Maszk, P. and Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resilienciy and compotent social functioning in elementary school children. *Child Development,* 68 (2), 295-311.

Fielding, G.N. (2012). Triangulation and mixed methods designs: data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6 (2), 124-136.

Gable, R.A., Quinn, M.M., Rutherford Jr., R.B. and Howell, K. (1998). Addressing problem behaviors in schools: use of functional assessments and behavior intervention plans. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 42 (3), 106-119. doi:10.1080/10459889809603178

Garner, P.W. and Mahatmya, D. (2015). Affective social competence and teacher-child relationship quality: race/ethnicity and family income level as moderators. Social Development, 24 (3), 678-697. doi:10.1111/sode.12114

Gifford-Smith, M.E. and Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284. doi:10.1016/S0022-4405(03)00048-7

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586.

Gökdere, M.(2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.

Greene, C.J., Caracelli, J.V. and Graham, F, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 11 (3), 255-274.

Gruman, D.H., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Catalano, R.F. and Flemng, C.B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, 79 (6), 1833-1852.

Guardino, C. and Antia, S.D. (2012). Modifying the classroom environment to increase engagement and decrease disruption with students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (4), 518-533. doi:10.1093/deafed/ens026

Guralnick, M. J.(2001). A framework for change in early childhood inclusion, early childhood inclusion focus on change. M. J. Guralnick (Ed.). (s. 3-35). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Guarlnick, M.J. and Groom, J.M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58, 1556-1572.

Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. ve İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketinin (GGA) türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (2), 65-74.

Hamre, B.K. and Pianta, R.C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.

Henricsson, L. and Rydell, A.M. (2004). Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. a prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (2), 111-138. doi:10.1353/mpq.2004.0012

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.

Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. Qualitative Inquiry, 16(6) 455–468. doi: 10.1177/1077800410364611

Hintermair, M. (2013). Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18 (3), 344-359. doi:10.1093/deafed/ent003

Hoffman, M.F., Quittner, A.L. and Cejas, I. (2015). 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. doi:10.1093/deafed/enu040

Holen, S., Waaktaar, T., Lervag, A. and Ystgaard, M. (2013). Implementing a universal stress management program for young school children: are there classroom climate or academic effects? Scandinavian Journal of Educational Research, 57 (4), 420-444. doi: 10.1080/00313831.2012.656320

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education a program evaluation of eight schools. *Remedial And Special Education*, 27 (2), 77-94.

Johnson, B.R. and Onwuegbuzie, A.J. (2008). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.

Kilinger, J.K. and Boardman, A.G. (2011). Addressing the "Research Gap" in Special Education Through Mixed Methods. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 208-218. doi: 10.1177/0731948711417559

Kingery, J.N., Erdley, C.A. and Marshall, K.C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. Merrill-Palmer Quarterly, 57 (3), 215-243. doi:10.1353/mpq.2011.0012

Kjobli, J. and Ogden, T. (2014). A randomized effectiveness trial of individual child social skills training: six-month follow-up. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 8 (31). doi:10.1186/s13034-014-0031-6

Kluwin, T. N., Stinson, M. S. and Colarossi, G. M. (2002). Social process and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3), 200-213.

Koster, M., Nakken, H., Jan Pijl, S. and van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education. 13 (2), 117-140. doi:10.1080/13603110701284680

Krull, J., Wilbert, J. and Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169 -190.

Kumplainen, K. and Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychıatric symptoms and deviance in adolescence an epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24 (12), 1567-1577.

Lane, K.L., Givner, C.C. and Pierson, M.R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104–110.

Lane, K.L., Pierson, M.R. and Givner, C.C. (2003). Teacher expectations of student behavior: which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the classroom? *Education and Treatment of Children*, 26 (4), 413-430.

Lin Cheryl, T.S. and Walker, S. (2014). Child-related factors that influence teacher–child relationships using an Australian national sample. *Australasian Journal of Early Chillhood*, 39 (2), 51-59.

Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25 (4), 369-377. doi=10.1080/01443410500041516

Low, S., Cook, C.R., Smolkowski, K. and Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 463-477. doi:10.1016/j.jsp.2015.09.002

Mannion, G. (2010). Children's participation in school grounds developments: creating a place for education that promotes children's social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (2), 175-192. doi:10.1080/13603110304784

Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalvani, A. and Waltzman, S.B. (2011). Peer relationships of deaf children with cochlear ımplants: predictors of peer entry and peer ınteraction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (1), 108-120. doi:10.1093/deafed/enq037

Mastropieri, M.A. and Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd edition). New Jersey: Pearson Education.

Maxcy, S.C. (2003). Pragmatic threads in mxed methods research in the social sciences: the search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* içinde (s. 51-90). California: SAGE Publicaton.

Meier, C.R., DiPerna, J.C. and Oster, M.M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29 (3), 409-419.

Milanovic, S. and Markovic, Z. (2014). Work with kids with special needs. *Activities in Physical Education and Sport*, 4 (1), 80-83.

Miller, A.L., Gouley, K.K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M. and Verganini, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14 (4), 637-651.

Molano, A., Jones, S.M., Brown, J.L. and Aber, J.L. (2013). Selection and socialization of aggressive and prosocial behavior: the moderating role of social-cognitive processes. *Journal of Research On Adolescence*, 23(3), 424–436. doi:10.1111/jora.12034.

Morse, J.M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* içinde (s. 189-208). California: SAGE Publicaton.

Moslow, A.J., Izard, C.E., Fine, S. and Trentacosta, C.J. (2002). Modelling emotional, cognitive and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73 (6), 1775-1787.

Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (4), 495-503. doi:10.1093/deafed/enm015

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. doi:10.1093/deafed/enr049

Myers, C.L. and Holland, K.R. (2000). Classroom behavioral interventıons: do teachers consider the function of the behavior?. *Psychology in the Schools*. 37(3). 271-280.

Newman, I., Ridenour, C.S., Newman, C. and DeMarco, G.M.P. Jr. (2003). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* içinde (s. 167-188). California: SAGE Publicaton.

Noble, T. and McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: a tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 25 (2), 119-134.

Onwuegbuzie, A.J. and Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. . A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* içinde (s. 351-384). California: SAGE Publicaton.

Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 81-107). Ankara: Maya Akademi.

Paatsch, L.E. and Toe, D.M. (2014). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (1), 1-19. doi:10.1093/deafed/ent030

Pavri,S. and Luftig, R. (2001). The social face of ınclusive education: are students with learning disabilities really ıncluded in the classroom? *Preventing School Failure:*

Alternative Education for Children and Youth, 45 (1), 8-14. doi:10.1080/10459880109599808

Pelco, L.E. and Evelyn Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: intervention ıdeas for elementary school students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51 (3), 36-42. doi=10.3200/PSFL.51.3.36-42

Plano Clark, L.V., Garrett, L.A. and Leslie-Pelecky, L.D. (2010). Applying three strategies for integrating quantitative and qualitative databases in a mixed methods study of a nontraditional graduate education program. *Field Methods*, 22 (2), 154-174.

Power, D. and Hyde, M. (2002). The characcteristics and extent of participation od deaf and hard of hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Eduction*, 7 (4), 302-311.

Punch, R., Creed, P.A. and Hyde, M.B. (2006). Career barriers percieved by hard-of-hearing adolescents: implications for practice from a mixed-methods study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (2), 224-237. doi:10.1093/deafed/enj023

Risser, S.D. (2013). Relational aggression and academic performance in elementary school. *Psychology in the Schools*. 50(1), 13-26. doi:10.1002/pits.21655.

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53 (2), 147-156. doi:10.1080/00131910120055570

Runions, K.C., Vitaro, F., Cross, D. and Boivin, M. (2014). Teacher–child relationship, parenting, and growth in likelihood and severity of physical aggression in the early school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60 (3), 274-301.

Sadioğlu, Ö., Batu, E.S. ve Bilgin A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 399-432.

Sazak Pınar, E. (2012). Öğretmen adaylarının sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 11(1), 201-213.

Sazak Pınar, E. ve Sucuoğlu, B. (2011). Turkish teachers' expectancies for success in inclusive classrooms. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 395-402.

Sazak Pınar, E. ve Sucuoğlu, B. (2013). The outcomes of a social skills teaching program for inclusive classroom teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2247-2261. doi:10.12738/estp.2013.4.1736.

Schiffrin, H.H. (2014). Positive psychology and attachment: positive affect as a mediator of developmental outcomes. *Journal of Child & Family Studies*, 23, 1062-1072. doi:10.1007/s10826-013-9763-9

Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. and Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and

without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (1), 1-14. doi:10.1080/08856257.2014.933550

Shannon-Baker, P. (2015). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1-16. doi:10.1177/1558689815575861

Sheridan, S.M. and Elliott, S.N. (1991). Behavioral consultation as a process for linking the assessment and treatment of social skills. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2 (2), 151-173.

Stanton-Chapman, T.L., Walker, V. and Jamison, K.R. (2014). Building social competence in preschool: the effects of a social skills intervention targeting children enrolled in head start. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35, 185–200, 2014. doi:10.1080/10901027.2013.874385

Stinson, M.S. and Liu, Y. (1999). Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 191-202.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 6 (1), 41-57.

Szumski, G. and Karwowski, M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in polish special, integrative, and mainstream schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11 (2), 99-108.

Szumski, G. and Karwowski, M. (2015). Emotional and social integration and the big-fish-little-pond effect among students with and without disabilities. Learning and Individual Differences, 43, 63–74. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.037

Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri.* (Çev: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Timuçin, E.U. (2013). Özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarının etkili yönetimi. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 129-170). Ankara: Maya Akademi.

Toe, D.M. and Paatsch, L.E. (2010). The communication skills used by deaf children and their hearing peers in a question-and-answer game context. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (3), 228-241. doi:10.1093/deafed/enq006

Tucker, I.G. and Powell, C. (1991). *The hearing impaired child and school*. London: Sourvenir Press.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.

Van Lier, P.A.C. and Koot, H.M. (2010). Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-grade elementary school. *Development and Psychopathology*, 22, 569-582. doi:10.1017/S0954579410000283

Verkuyten, M. and Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.

Wauters, L.N. and Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusion settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 13 (1), 21-36. doi:10.1093/deafed/enm028

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.

Wentzel, K.R. and Caldwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development,* 68 (6), 1198-1209.

Willis, A.S. and Nagel M.C. (2015). The role that teachers play in overcoming the effects of stress and trauma on children's social psychological development: evidence from Northern Uganda. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18, 37–54. doi:10.1007/s11218-014-9282-6

Wiwfferink, C.H., Rieffe, C., Ketelaar, L., De Raeve, L. and Frijins, J.H.M. (2013). Emotion understanding in deaf children with a cochlear implant. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 18 (2), 175-186. doi:10.1093/deafed/ens042

Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A.H.N. and Verhoeven, L. (2012). Impact of peer and teacher relations on deaf early adolescents' well-being: comparisons before and after a major school transition. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (2), 463-482. doi:10.1093/deafed/ens021

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. doi:10.1093/deafed/enu017

Yauch, A.C. and Steudel, J.H. (2003). Complementary use of qualitative and quantitative cultural assesment methods. *Organizational Research Methods*, 6 (4), 465-481.

Ziv, M., Most, T. and Cohen, S. (2013). Understanding of emotions and false beliefs among hearing children versus deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 18 (2), 161-174. doi:10.1093/deafed/ens073

EK-1. Güçler ve Güçlükler Anketi

GÜÇLER VE GÜÇLÜKLER ANKETİ (SDQ-Tur)

Ö 4-17

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

Öğrencinin Adı: ..... Kız / Erkek

Doğum Tarihi: .....

	Doğru Değil	Kısmen Doğru	Kesinlikle Doğru
Diğer insanların duygularını önemser.	☐	☐	☐
Huzursuz, aşırı 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 yada 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 yada kendini kötü hissediyor ise ona yardımcı olur.	☐	☐	☐
Sürekli elleri ayakları kıpır kıpırdır yada oturduğu yerde kıpırdanıp durur.	☐	☐	☐
En az bir yakın arkadaşı vardır.	☐	☐	☐
Sıkça diğer çocuklarla kavga eder yada onlarla alay eder.	☐	☐	☐
Sıkça mutsuz, kederli yada ağlamaklıdır.	☐	☐	☐
Genellikle diğer çocuklar tarafından sevilir.	☐	☐	☐
Dikkati kolayca dağılır. Yoğunlaşmakta güçlük çeker.	☐	☐	☐
Yeni ortamlarda gergin yada huysuzdur. Kendine güvenini kolayca kaybeder.	☐	☐	☐
Kendinden küçükler iyi davranır.	☐	☐	☐
Sıkça yalan söyler yada hile yapar.	☐	☐	☐
Diğer çocuklar ona takarlar yada onunla alay ederler.	☐	☐	☐
Sıkça başkalarına (anne baba, öğretmen, diğer çocuklar) yardım etmeye istekli olur.	☐	☐	☐
Bir şeyi yapmadan önce düşünür.	☐	☐	☐
Ev, okul yada 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?

Lütfen sayfayı çeviriniz - arka sayfada birkaç soru daha var

Genel olarak, bu öğrencinin 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	6 - 12 ay	Bir yıldan fazla
☐	☐	☐	☐

- Bu güçlükler öğrenciyi sıkıntıya sokuyor yada moralini bozuyor mu?

Kesinlikle Hayır	Biraz	Oldukça Fazla	Çok Fazla
☐	☐	☐	☐

- Bu güçlükler aşağıdaki alanlarda, öğrencinin günlük yaşamını etkiliyor mu?

	Kesinlikle Hayır	Biraz	Oldukça Fazla	Çok Fazla
Akranları ile ilişkisi	☐	☐	☐	☐
Sınıf içi öğrenme	☐	☐	☐	☐

- Bu güçlükler size ya da sınıfın tümüne zorluk yaşatıyor mu?

Kesinlikle Hayır	Biraz	Oldukça Fazla	Çok Fazla
☐	☐	☐	☐

İmza: ..... Tarih: .....

Sınıf öğretmeni / Rehberlik öğretmeni / Müdür Yard. / Diğer (lütfen belirtiniz):

Yardımınız için teşekkür ederiz

© Robert Goodman, 2005

EK-2. Sosyal Beceri Derecelerndirme Sistemi-Öğretmen Formu Örnek Sayfa

SOSYAL BECERİ DERECELENDİRME SİSTEMİ

ÖĞRETMEN FORMU: İLKÖĞRETİM DÜZEYİ (ANASINIFI-6. SINIFLAR)

SOSYAL BECERİ ANKETİ

Frank M. Gresham ve Stephen N. Elliot

Yönerge:

Bu anket, bir öğrencinin belli sosyal becerileri hangi sıklıkta sergilediğini ve bu becerilerin sınıfınızda başarılı olmak için bu becerilerin ne kadar önemli olduğunu ölçmek için hazırlanmıştır. Formu doldururken problem davranışların ve akademik başarının da derecelendirilmesi gerekmektedir. Öncelikle öğrenciniz ve sizinle ilgili bilgileri yazınız.

Öğrenci Bilgisi:

Adı-Soyadı : ---------- Tarih : ----------

Okulu : ---------- Şehir : ----------

Sınıfı : ---------- Doğum tarihi (Gün-ay-yıl) : ----------

Cinsiyeti : ☐ Kız ☐ Erkek

Bu öğrenci engelli mi? ☐ Evet ☐ Hayır

Eğer engelli ise, bu öğrencinin engelini tanımlayınız:

☐ Öğrenme güçlüğü ☐ Zihinsel engelli

☐ Davranış bozukluğu ☐ Diğer engel (belirtiniz):

Öğretmen Bilgisi:

Öğretmenin Adı-Soyadı: ----------

Cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek

Çalıştığı Sınıf:

☐ Normal sınıf (kaynaştırma) ☐ Özel sınıf ☐ Diğer (belirtiniz):

AGS®

© Amerikan Rehberlik Servisi, Inc., Publishers' Building, Circle Pines, MN 55014-1796
Her Hakkı Saklıdır. Bu anketin tamamı ya da bir kısmı teksir, fotokopi ya da herhangi başka bir yolla izinsiz çoğaltılamaz.
Form: ÖİB0987654

Şimdi 2. ve 3. sayfadaki (1-48. maddeler) her bir maddeyi okuyunuz ve bu öğrencinin son bir ay ya da son iki ay boyunca sergilediği davranışları düşününüz. Öğrencinin tanımlanan her davranışı hangi sıklıkta yaptığına karar veriniz.

Eğer öğrenci bir davranışı;
Asla/hiç yapmıyorsa: sıfır'ı (0)
Bazen yapıyorsa: biri (1)
Çok sık yapıyorsa: ikiyi (2) daire içine alınız.

1'den 30'a kadar olan maddeleri bir kez de davranışların her birinin, sınıfınızdaki başarı için ne kadar ne kadar önemli olduğunu belirlemek için derecelendiriniz. Bir davranış sınıfınızdaki başarı için;

Önemli değilse, 0'ı
Önemli ise, 1'i
Eğer kritik ise, 2'yi daire içine alınız.

Aşağıda size iki örnek verilmiştir:

	Ne kadar sıklıkta?			Ne kadar önemli?		
	Asla/hiç	Bazen	Çok sık	Önemli değil	Önemli	Kritik
Akranlarına empati gösterir.	0	1	(2)	0	(1)	2
Okul ödevleri ile ilgili olarak ne yapacağını bilmediği zaman soru sorar.	0	(1)	2	0	1	(2)

Bu öğrenci sınıf arkadaşlarına çok sık empati gösterir. Bunun yanı sıra, bu öğrenci okul ödevlerinde emin olmadığı zaman bazen soru sorar. Bu öğretmenin düşüncesine göre bu öğrencinin başarısı için empati göstermek önemli ve sınıfta sorular sormak başarılı olmak için kritiktir.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bazı durumlarda öğrencinin bir davranıştaki performansını gözleyememiş olabilirsiniz. Öğrencinin bu davranıştaki olası performansını tahmin etmeye çalışınız.

Yalnızca Ofis Kullanımı İçin İ	A	K	Sosyal Beceriler	Ne kadar sıklıkta? Asla/hiç	Bazen	Çok sık	Ne kadar önemli? Önemli değil	Önemli	Kritik
			1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2	0	1	2
			2. Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	0	1	2	0	1	2
			3. Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	0	1	2	0	1	2
			4. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	0	1	2	0	1	2
			5. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	0	1	2	0	1	2
			6. Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	0	1	2	0	1	2
			7. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	0	1	2	0	1	2
			8. Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	0	1	2	0	1	2
			9. Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	0	1	2	0	1	2
			10. Kolayca arkadaş edinir.	0	1	2	0	1	2
			11. Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	0	1	2	0	1	2
			12. Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2	0	1	2
			13. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	0	1	2	0	1	2
			14. Yaşıtlarıyla konuşma başlatır.	0	1	2	0	1	2
			15. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	0	1	2	0	1	2
			16. Okul ödevlerini doğru yapar.	0	1	2	0	1	2
İ	A	K	Ne kadar sıklıkta sütunlarının toplamı						

EK-3. Görüşme Soruları

Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

-Branşı, meslekteki yılı, daha önce çalıştığı engel grubu, kaç senedir kaynaştırma öğrencisi var?

1. İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dahil olmalarının bu çocuklara ne tür katkıları olabileceğini düşünüyorsunuz?
   -Akademik
   -Sosyal beceriler
2. Size göre sosyal beceri ne anlama geldiğini örneklendirerek açıklar mısınız?
   -Sosyal becerilerin işlevi(okulda ve okul dışı ortamlarda)
   -Sosyal becerilerin yetersizliğinde oluşabilecek problemler
3. Özellikle işitme engelli öğrenci açısından düşündüğünüzde, öğrencilerinizin sosyal becerilerinin ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
   -Akran ilişkilerinde
   -Öğretmen ilişkilerinde
4. Sınıfınızdaki öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
   -İşiten öğrenciler
   -İşitme engelli öğrenciler
   -İşitme engelli ve işiten öğrencilerin farkları
5. Sınıfınızdaki işitme engelli öğrencinin veya öğrencilerin sosyal beceriler boyutunda ne gibi ihtiyaçları olduğunu düşünüyorsunuz?
   -Etkileşim başlatma ve sürdürme sorunları
   -Öfke kontrolü, doğru tepki
6. Size göre problem davranışın ne anlama geldiğini örneklendirerek açıklar mısınız?
   -Sosyal becerilerinin yetersizliği ile problem davranışlar arasındaki farklar/ilişkiler
7. Sınıf içinde öğrencilerinizde ortaya çıkan problem davranışların sebepleri olarak neleri görüyorsunuz?
   -İşiten öğrenciler
   -İşitme engelli öğrenciler
   -İşiten öğrenciler ve işitme engelliler arasındaki farklar
8. Sınıfınızdaki işitme engelli öğrencilerin hangi uygun davranışları gösterdiğini düşünüyorsunuz?
   -Öğrenciler tarafından gösterilen uygun davranışlar sosyal beceri ilişkisi
   -Öğrenciler tarafından gösterilen uygun davranışlar problem davranış ilişkisi
9. Eklemek istediğiniz görüş ve düşünceler nelerdir?

EK-4. Katılımcı Bilgi Formu

Katılımcı Bilgi Formu

Bu araştırmanın amacı sınıfınızda eğitim almakta olan kaynaştırma öğrencisinin sosyal uyum becerilerini incelemektir. Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederim.

Öğretmene İlişkin Bilgiler

Öğretmenin;

Cinsiyeti: …… Yaşı: …… Branşı: ……

Eğitim Durumu: ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisans Üstü

Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız? ……..

Kaç yıldır sınıfınızda işitme engelli çocuk bulunmakta?.....

Haftada kaç saati bu sınıfta geçiriyorsunuz? ……..

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili eğitim aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

Kaynaştırma öğrencisinin;

Cinsiyeti:…….. Yaşı:……. İşitme kaybı tanı yaşı:……..

İşitmeye yardımcı teknoloji(İşitme cihazı, koklear implant,…) kullanıyor mu?.

( ) Evet, iki kulakta da işitme cihazı var. ( ) Evet, bir kulakta işitme cihazı, diğerinde koklear implant var. ( ) Evet, tek kulakta koklear implant var, diğerinde cihaz yok. ( ) Evet, iki kulakta da koklear implant var. ( ) Hayır, işitmeye yardımcı teknoloji kullanmıyor. ( ) Diğer, FM Sistem.

Cihazlandırma yaşı:

İşitme cihazı: ……yaş……ay Koklear İmplant: ……yaş……..ay

Devam ettiği okulun adı:……

Sınıfı:…….. Sınıf mevcudu: …… Sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısı:……

EK-5. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Okullarında Kaynaştırma Eğitimi Alan İşitme Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarının İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup işitme engelli öğrencilerin sınıf içindeki uyumunu belirleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Murat Doğan tarafından yürütülmekte, Ebru Özdemir tarafından gerçekleştirilmektedir ve sonuçları ile işitme engelli öğrencilerin sosyal uyumları ve bunu etkileyen olası faktörler ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizlerle görüşme yapılarak ve bu görüşmeler ses kaydı altına alınarak 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 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. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Ebru Özdemir'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Murat DOĞAN

Üniversitesi

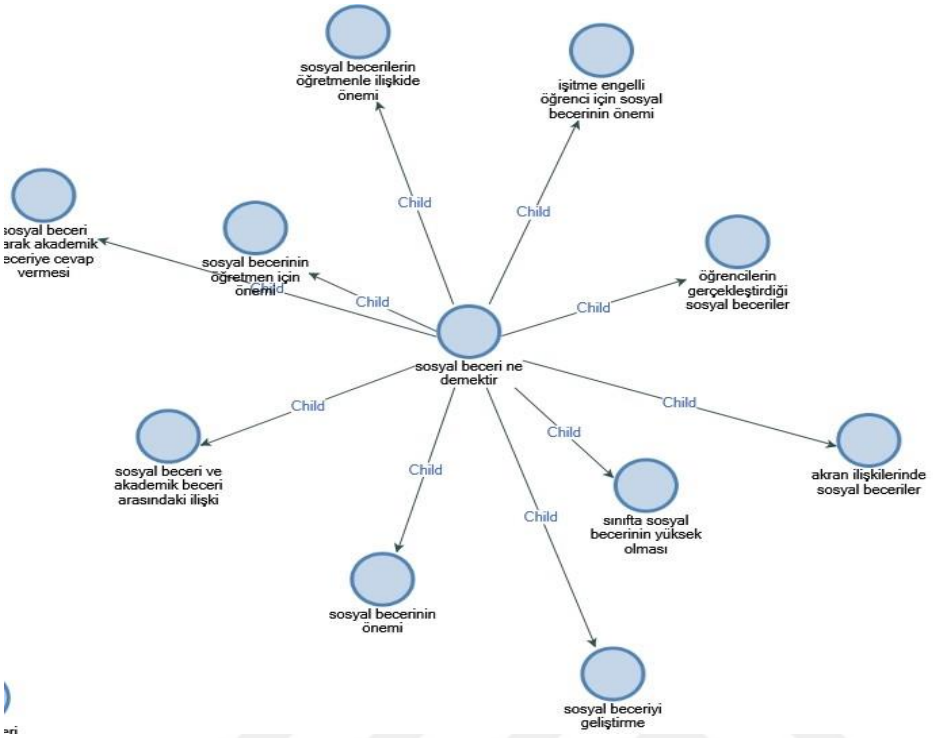
Araştırmacı Adı : Ebru ÖZDEMİR
Adres : Anadolu

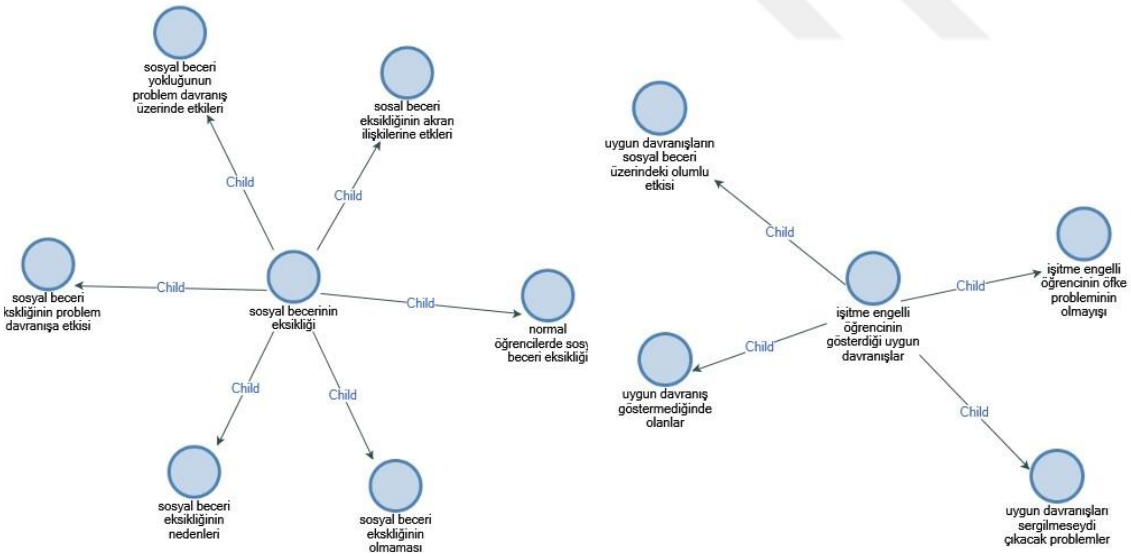
İÇEM-Ek Bina
İş Tel : 02223350580
e-mail :
ebru_ozdemir@anadolu.edu.tr

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.)

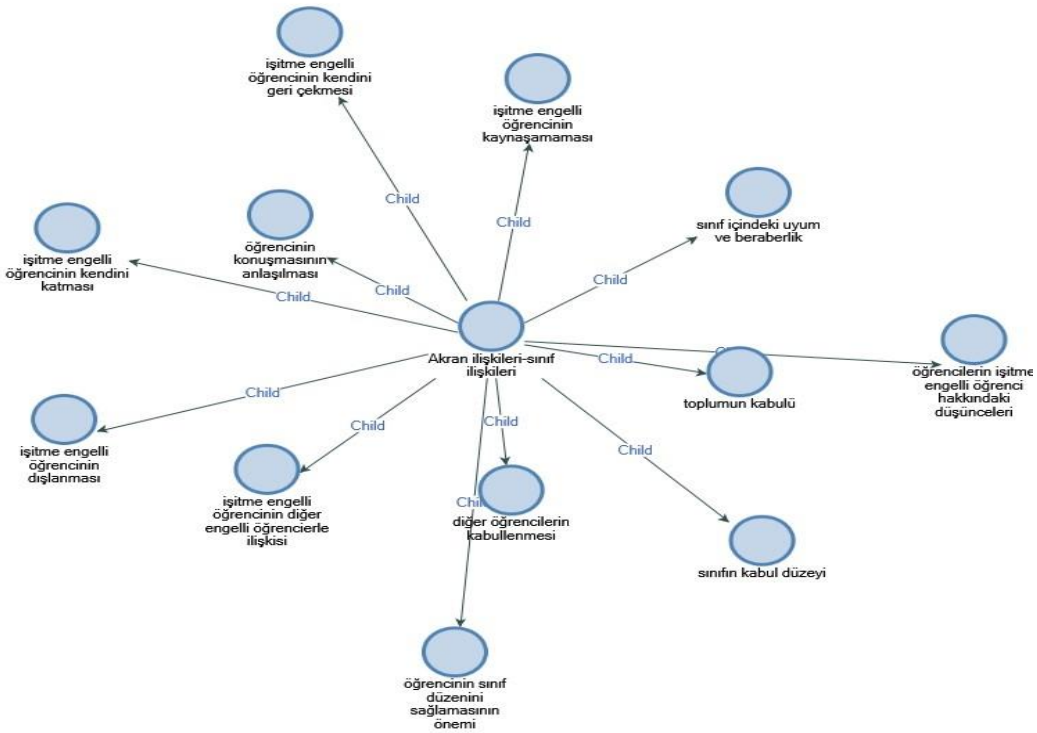
Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

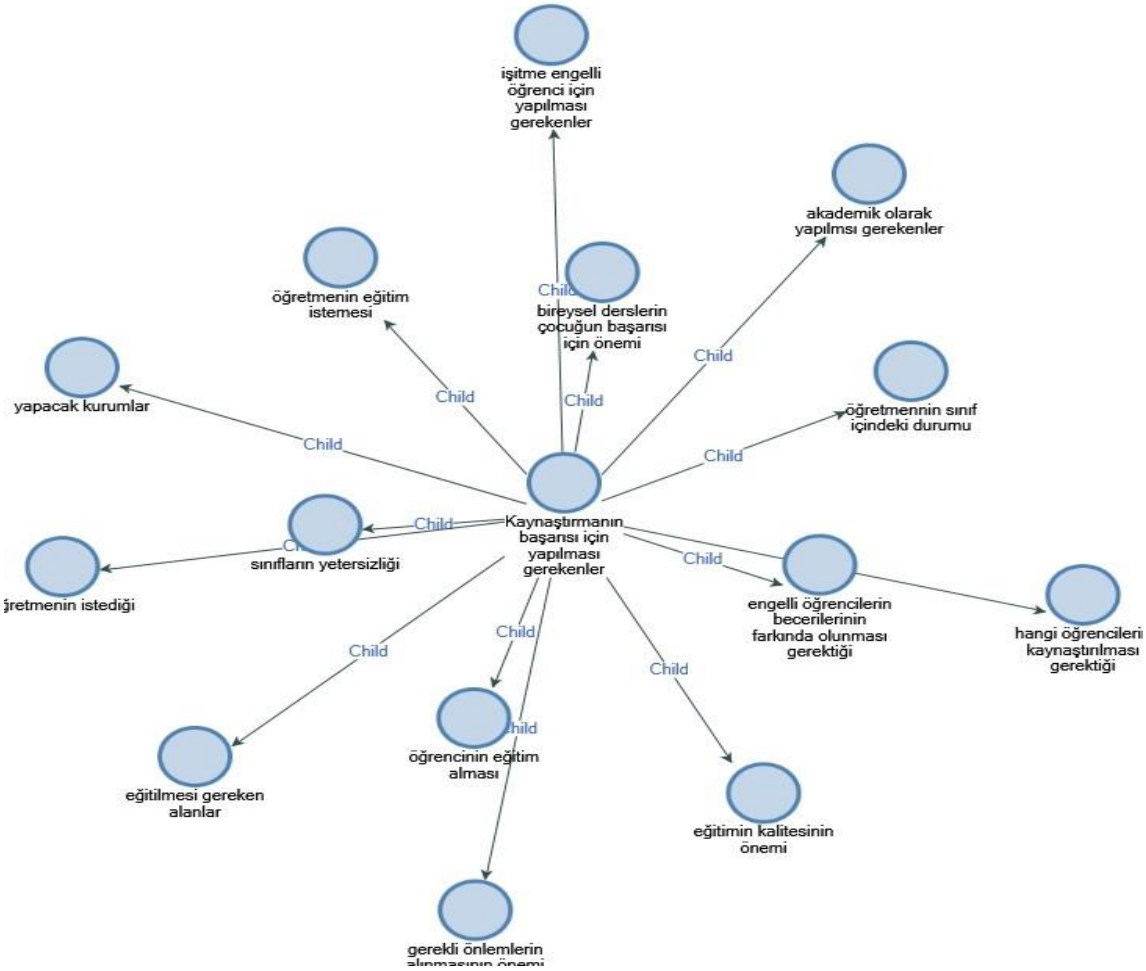
EK-6. Ulaşılan İlk Kodlar ve Temalar

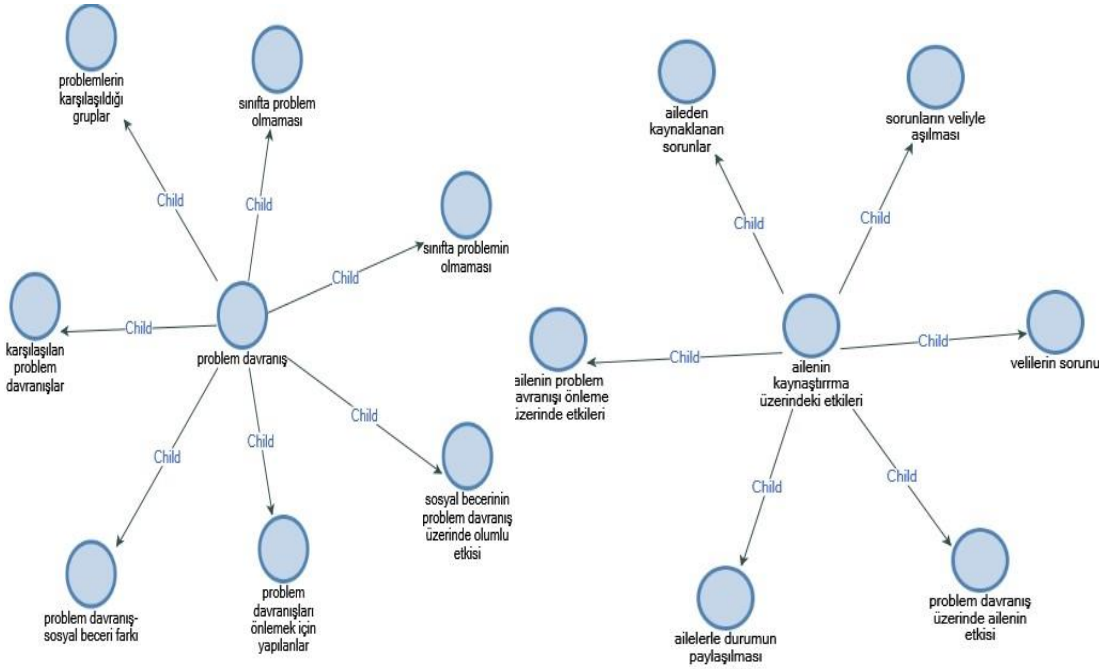


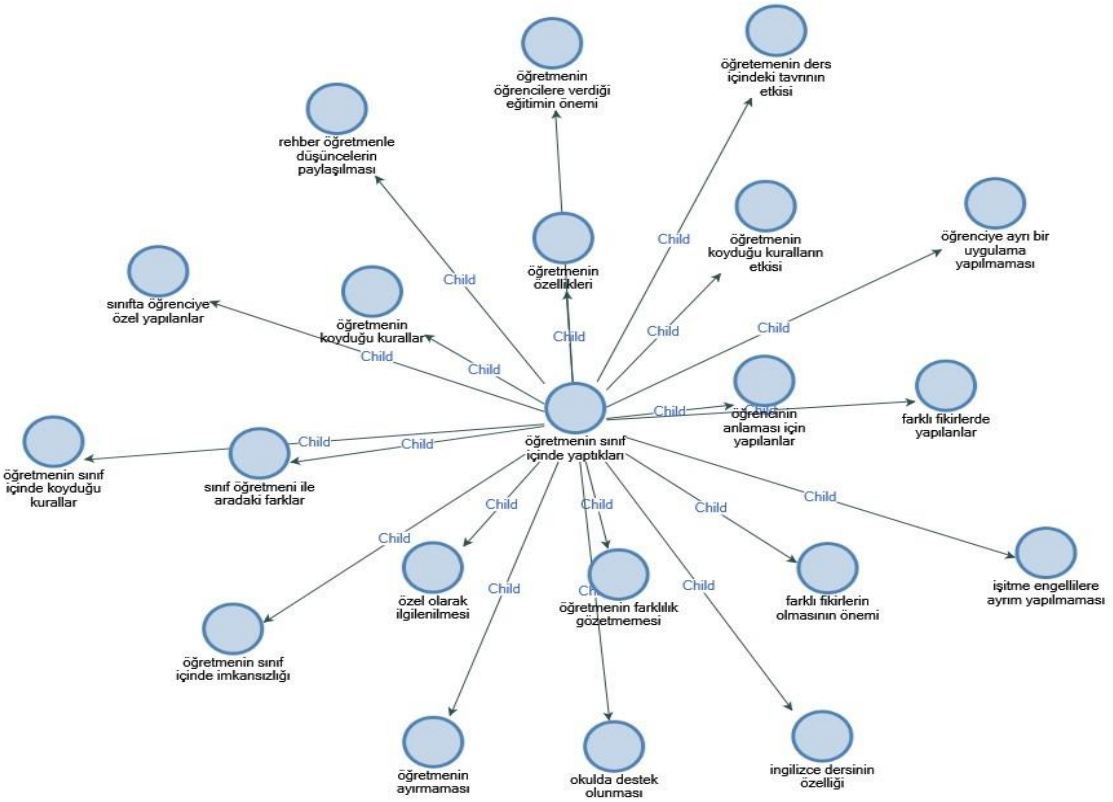


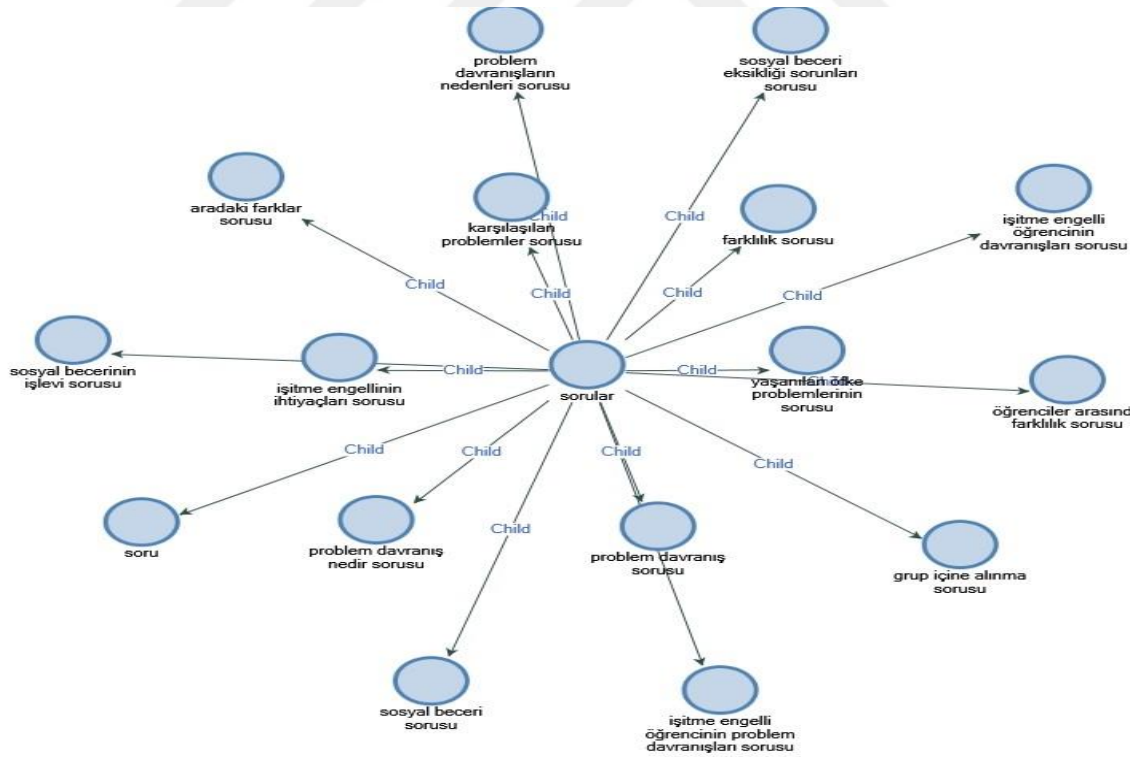

kaynaştırmadan memnun olması
öğrencinin akademik başarısı
işitme engelli çocuğun sorumluluklarını yapması
işitme engelli öğrencide problem davranışın olmamasının nedeni
kaynaştırmanın akademk yönünün eksk olmasının nedenleri
akademik olarak matematik olarak başarısı
türkçe dersinde zorlanması
işitme engellinin akademik olarak iyi olması
öğrenciler arasında problemler açısından fark olmayışı
öğretmenin kaynaştırmaya olumlu bakması
kaynaştırmanın akademik yönü
kaynaştırmanın faydaları
öğretmenin sorun yaşamaması
kaynaştırmanın yararlı olması
öğrencilerdeki gelişim
zamanla sorunların aşılması
kaynaştırmanın sosyal yönü
öğrencinin akademik olarak yeterli olması
kaynaştırma öğrencisinin farkının olmayışı
işitme engelli öğrencinin kurallara uyması
kaynaştırma öğrencisinin uyumu
kaynaştırma öğrencisinin alışması
işitme engelli öğrencide problem davranış olmaması
öğrenciler arasında bir fark olmayışı
çocuklardaki gelişim
Child

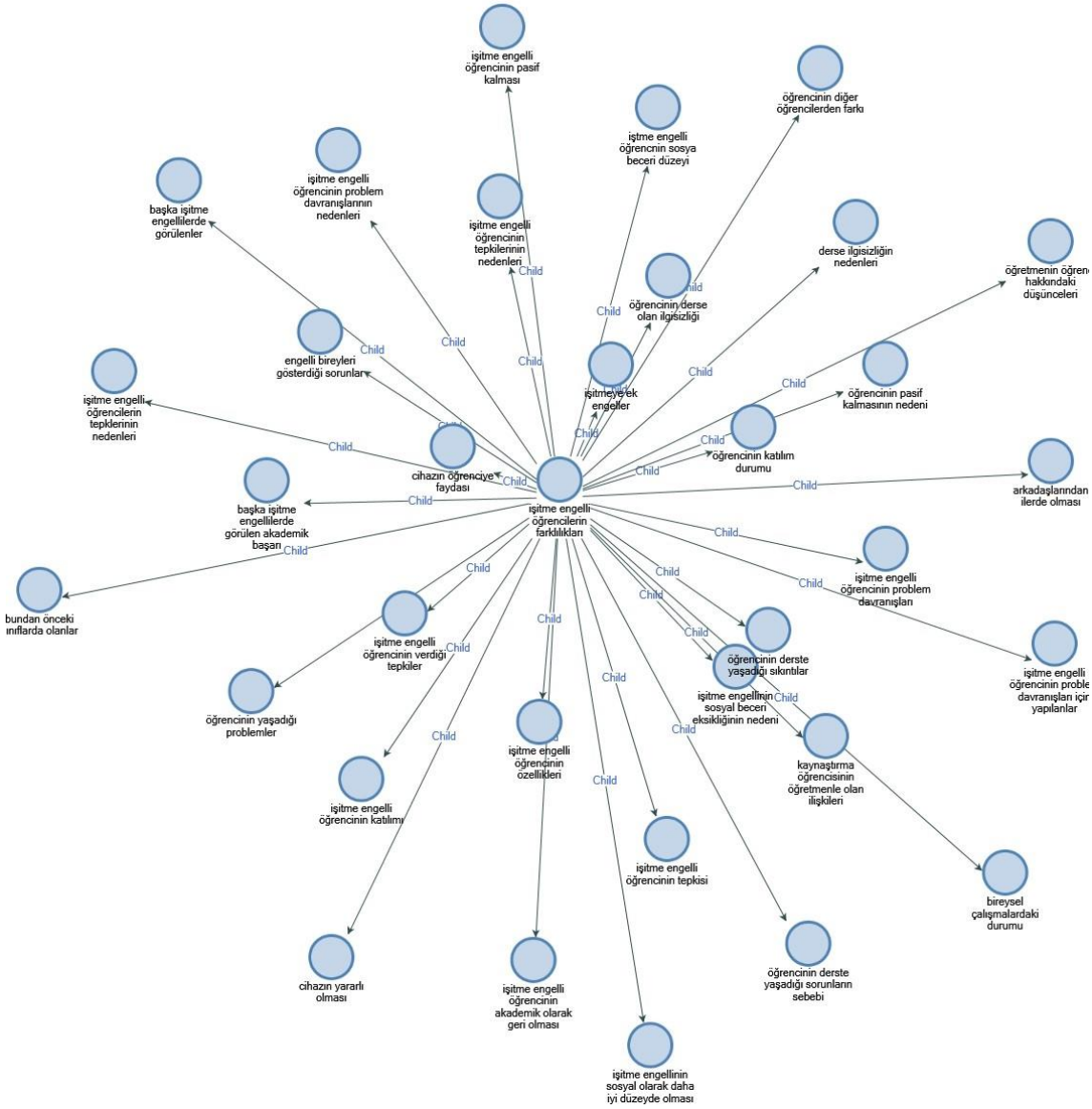

işitme engelli öğrencinin kendini geri çekmesi
işitme engelli öğrencinin kaynaşamaması
sınıf içindeki uyum ve beraberlik
işitme engelli öğrencinin kendini katması
öğrencinin konuşmasının anlaşılması
Akran ilişkileri-sınıf ilişkileri
öğrencilerin işitme engelli öğrenci hakkındaki düşünceleri
toplumun kabulü
işitme engelli öğrencinin dışlanması
işitme engelli öğrencinin diğer engelli öğrencierle ilişkisi
diğer öğrencilerin kabullenmesi
sınıfın kabul düzeyi
öğrencinin sınıf düzenini sağlamasının önemi
Child


işitme engelli öğrenci için yapılması gerekenler
akademik olarak yapılması gerekenler
öğretmenin eğitim istemesi
bireysel derslerin çocuğun başarısı için önemi
yapacak kurumlar
öğretmennin sınıf içindeki durumu
Kaynaştırmanın başarısı için yapılması gerekenler
sınıfların yetersizliği
engelli öğrencilerin becerilerinin farkında olunması gerektiği
hangi öğrencileri kaynaştırılması gerektiği
eğitilmesi gereken alanlar
öğrencinin eğitim alması
eğitimin kalitesinin önemi
gerekli önlemlerin
Child

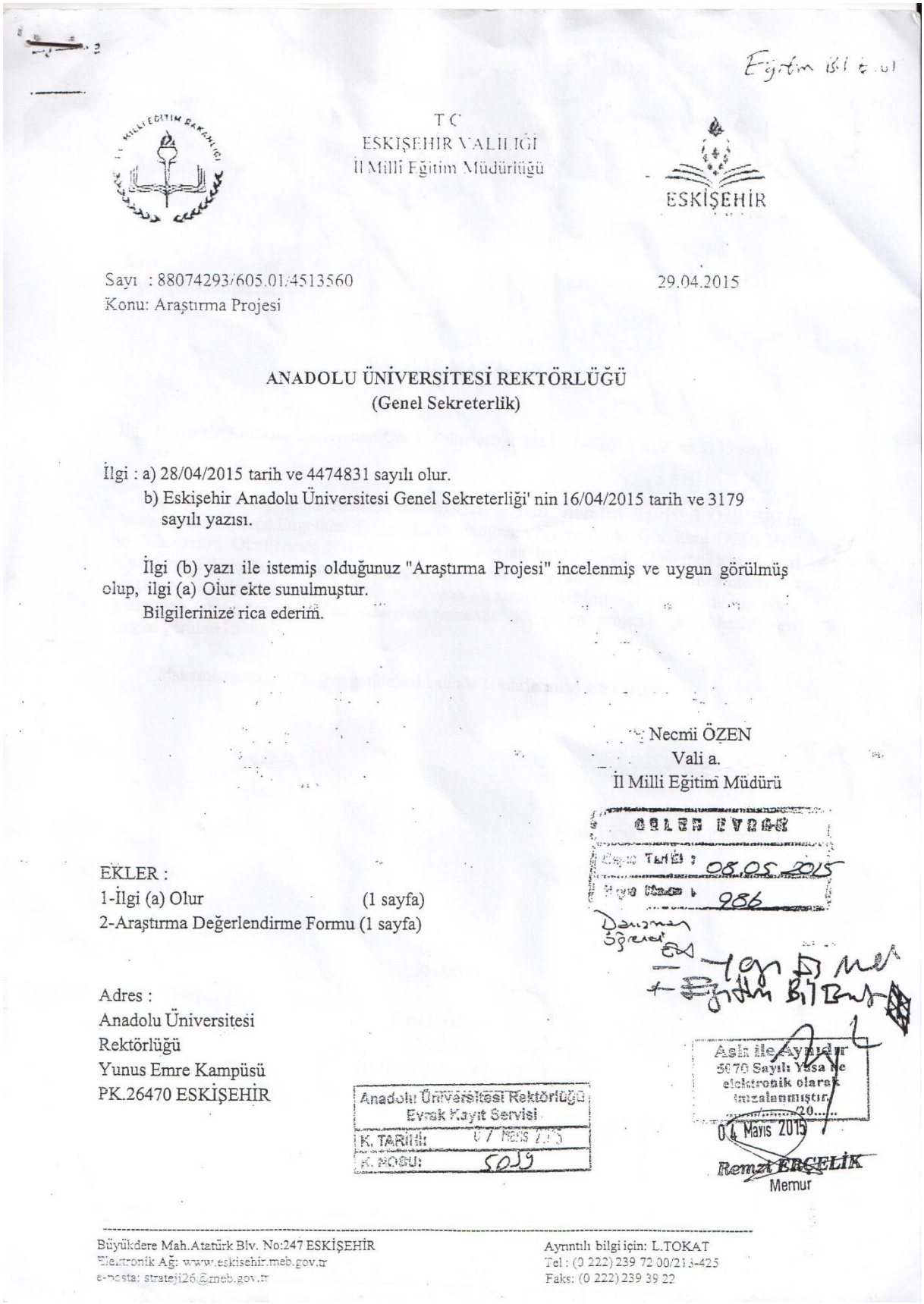

problemlerin karşılaşıldığı gruplar
sınıfta problem olmaması
sınıfta problemin olmaması
karşılaşılan problem davranışlar
problem davranış
problem davranış-sosyal beceri farkı
problem davranışları önlemek için yapılanlar
sosyal becerinin problem davranış üzerinde olumlu etkisi
aileden kaynaklanan sorunlar
sorunların veliyle aşılması
ailenin problem davranışı önleme üzerinde etkileri
ailenin kaynaştırma üzerindeki etkileri
velilerin sorunu
ailelerle durumun paylaşılması
problem davranış üzerinde ailenin etkisi
Child


öğretmenin öğrencilere verdiği eğitimin önemi
öğretemenin ders içindeki tavrının etkisi
rehber öğretmenle düşüncelerin paylaşılması
öğretmenin özellikleri
öğretmenin koyduğu kuralların etkisi
öğrenciye ayrı bir uygulama yapılmaması
sınıfta öğrenciye özel yapılanlar
öğretmenin koyduğu kurallar
öğrencinin anlaması için yapılanlar
farklı fikirlerde yapılanlar
öğretmenin sınıf içinde koyduğu kurallar
sınıf öğretmeni ile aradaki farklar
öğretmenin sınıf içinde yaptıkları
özel olarak ilgilenilmesi
öğretmenin farklılık gözetmemesi
farklı fikirlerin olmasının önemi
işitme engellilere ayrım yapılmaması
öğretmenin sınıf içinde imkansızlığı
öğretmenin ayırmaması
okulda destek olunması
ingilizce dersinin özelliği
Child


problem davranışların nedenleri sorusu
sosyal beceri eksikliği sorunları sorusu
aradaki farklar sorusu
karşılaşılan problemler sorusu
farklılık sorusu
işitme engelli öğrencinin davranışları sorusu
sosyal becerinin işlevi sorusu
işitme engellinin ihtiyaçları sorusu
sorular
yaşamların problemlerinin sorusu
öğrenciler arasınd farklılık sorusu
soru
problem davranış nedir sorusu
problem davranış sorusu
grup içine alınma sorusu
sosyal beceri sorusu
işitme engelli öğrencinin problem davranışları sorusu
Child


işitme engelli öğrencinin pasif kalması
öğrencinin diğer öğrencilerden farkı
işitme engelli öğrencının sosya beceri düzeyi
işitme engelli öğrencinin problem davranışlarının nedenleri
başka işitme engellilerde görülenler
işitme engelli öğrencinin tepkilerinin nedenleri
derse ilgisizliğin nedenleri
öğretmenin öğren hakkındaki düşünceleri
öğrencinin derse olan ilgisizliği
engelli bireyleri gösterdiği sorunlar
işitmeye ek engeller
öğrencinin pasif kalmasının nedeni
işitme engelli öğrencilerin tepkilerinin nedenleri
öğrencinin katılım durumu
cihazın öğrenciye faydası
arkadaşlarından ilerde olması
başka işitme engellilerde görülen akademik başarı
işitme engelli öğrencilerin farklılıkları
işitme engelli öğrencinin problem davranışları
bundan önceki ınıflarda olanlar
işitme engelli öğrencinin verdiği tepkiler
öğrencinin derste yaşadığı sıkıntılar
işitme engelli öğrencinin proble davranışları içir yapılanlar
öğrencinin yaşadığı problemler
işitme engellinin sosyal beceri eksikliğinin nedeni
işitme engelli öğrencinin özellikleri
kaynaştırma öğrencisinin öğretmenle olan ilişkileri
işitme engelli öğrencinin katılımı
işitme engelli öğrencinin tepkisi
bireysel çalışmalardaki durumu
cihazın yararlı olması
işitme engelli öğrencinin akademik olarak geri olması
öğrencinin derste yaşadığı sorunların sebebi
işitme engellinin sosyal olarak daha iyi düzeyde olması
Child

EK-7. Etik Kurul İzni



Eğitim Bilimleri

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR

Sayı : 88074293/605.01/4513560 29.04.2015
Konu: Araştırma Projesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 28/04/2015 tarih ve 4474831 sayılı olur.
b) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 16/04/2015 tarih ve 3179 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

GELEN EVRAK
Evrak Tarihi : 05.05.2015
Evrak Sayısı : 986

Danışman Öğretim Üyesi

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Rektörlüğü
Yunus Emre Kampüsü
PK.26470 ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ: 07 MAYIS 2015
K. NO:SU: 5059

Aslı ile Aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile elektronik olarak imzalanmıştır.
.....20.....
04 Mayıs 2015
Remzi ERGELİK
Memur

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

EK-8. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ebru ÖZDEMİR
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerindeki İlkokul ve Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	İlköğretim Okullarında Kaynaştırma Eğitimi Alan İşitme Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarının İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Katılımcı Bilgi Formu, Güçler ve Güçlükler Anketi, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) Öğretmen Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme.
Görüş İstenecek Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

KOMİSYON

28/04/2015

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Seda ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay KUTLU
Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı : Ebru ÖZDEMİR

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Trabzon, 1990

E-posta : ebru_ozdemir@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2012, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2013, (ÖYP kapsamında) Araştırma Görevlisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
- 2013, (ÖYP kapsamında) Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı