



**OKUL ÖNCESİ SINIFLARINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARIN VE AKRANLARININ ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ VE
ÖĞRETMEN DESTEK STRATEJİLERİ**

Dilek Durgutluoğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Dilek
Soyadı : DURGUTLUOĞLU
Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
İmza :

Teslim Tarihi : 24.09.2019

TEZİN

Türkçe Adı :Okul Öncesi Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Çocuklar ve Akranlarının Arkadaşlık İlişkileri ve Öğretmen Destek Stratejileri

İngilizce Adı :The Friendship Relationships of Children with Special Needs and Their Peer in Preschool Classes and Teacher Support Strategies

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Dilek DURGUTLUOğLU

İmza :.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Dilek Durgutluoğlu tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Çocukların Ve Akranlarının Arkadaşlık İlişkileri ve Öğretmen Destek Stratejileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Neslihan AVCI

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan : Prof. Dr. Abide Güngör Aytar

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye : Doç. Dr. Devlet Alakoç Pirpir

(Çocuk Gelişimi, Selçuk Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 29/08/2019

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Kızıma ve Eşime

TEŞEKKÜR

Öncelikle tüm araştırma sürecinde, değerli bilgi ve deneyimleriyle, bana destek olan, yol gösteren ve motive eden değerli hocam Prof. Dr. Neslihan AVCI' ya katkılarından dolayı teşekkür ederim. Eğitim öğretim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen anne, babama ve kız kardeşim Nur'a teşekkürü bir borç bilirim. Bu zorlu süreçte bana yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen eşim Süleyman DURGUTLUOĞLU' na teşekkür ederim. Destek olan arkadaşlarım Hülya KARA ve ailesine, Ferhat GÜNENÇ ve Yağmur KUŞÇU' ya teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ SINIFLARINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN VE AKRANLARININ ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ VE ÖĞRETMEN DESTEK STRATEJİLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Dilek Durgutluoğlu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS 2019

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların ve akranlarının arkadaşlık ilişkilerini ve öğretmen destek stratejilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılan bir çalışmadır. Katılımcılar özel gereksinimli çocukların bulunduğu 10 farklı okul öncesi sınıfı ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma da özel gereksinimli çocuklarla akranlarının arkadaşlık ilişkilerini belirlemek için veriler gözlem yoluyla toplanmıştır. Her okul öncesi sınıfı 5 defa 30dk olmak üzere toplamda 150 dk. gözlenmiştir. Öğretmen destek stratejilerini belirlemek için gözlem yapılan okul öncesi sınıflarındaki öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından not edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda akran ilişkileriyle ilgili olarak özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında bazen tek taraflı da olsa ilişki olduğu görülmüştür. Bazı arkadaşlık ilişkilerinin özel gereksinimli çocuk veya akranları tarafından özel bir etkinliğe davet şeklinde olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların çoğunluğunda prososyal davranışlar (sıra bekleme, yardımlaşma ve paylama) görülmekte bazılarındaysa olumsuz davranışlar (saldırganlık ve şiddet uygulama) da görülmüştür. Öğretmen destek stratejileriyle ilgili olarak öğretmenlerin birlikte eğitim konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin

sınıflarında çeşitli sorunlar yaşadıkları ve bunların çözümü için ailelerle ve akranlarıyla işbirliği yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların sınıflarında oyun oynayabilmesi için düzenlemeler yapmadıkları belirlenmiştir.



Anahtar Kelimeler: Birlikte Eğitim, Akran İlişkileri, Öğretmen Destek Stratejileri,
Prososyal Davranışlar
Sayfa Adedi : 92
Danışman : Prof. Dr. Neslihan AVCI

**THE FRIENDSHIP RELATIONSHIPS OF CHILDREN WITH
SPECIAL NEEDS AND THEIR PEERS IN PRESCHOOL CLASSES,
AND TEACHER SUPPORT STRATEGIES**

(Master's Thesis)

Dilek Durgutluoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRDUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2019

ABSTRACT

This research was conducted to determine the friendship relationships of children with special needs and their peers in preschool classes, and teacher support strategies. This is a case study design which is one of the qualitative research methods. Participants consist of 10 preschool classes and teachers and children with special needs. In the research, data were collected through observation to determine the peer relationships of children with special needs. Each preschool classroom was observed for 5 times for 30 minutes in total for 150 minutes. In order to determine teacher support strategies, teachers were interviewed in preschool classes. The data were noted by the researcher. The data obtained in the study were analyzed through content and descriptive analysis. As a result of the study, it was seen that there is a relationship between peers with special needs and their peers, although sometimes unilaterally. It has been determined that some friendship relationships are in the form of an invitation to a special event by children or peers with special needs. Although most of the children with special needs have pro-social behaviors (turn taking, helping and sharing), some have also experienced negative behaviors (aggression and violence). Regarding teacher support strategies, it was seen that teachers

did not find themselves sufficient in terms of training together. It was determined that teachers had various problems in their classrooms and cooperated with their families and peers to solve them. Teachers did not make arrangements for children to play in their classroom.



Key Words : Cooperative Education, Peer Relations, Teacher Support Strategies,
Prosocial Behaviors.

Number of Pages : 92

Advisor : Prof. Dr. Neslihan AVCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları	3
Araştırma Soruları	3
Çalışmanın Önemi.....	4
Varsayımlar	4
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6

Birlikte Eğitime İlişkin Tanımlar, Felsefesi ve Yasal Dayanaklar	6
Birlikte Eğitime İlişkin Tanımlar	6
Birlikte Eğitim Felsefesi	8
Birlikte Eğitimin Yasal Dayanakları	9
Birlikte Eğitimin Önemi ve Yararları	11
Birlikte Eğitimi Etkileyen Etmenler	13
Kişiler	13
<i>Özel Gereksinimli Çocuk</i>	<i>14</i>
<i>Akranları</i>	<i>14</i>
<i>Aile</i>	<i>14</i>
<i>Öğretmen</i>	<i>15</i>
<i>Diğer Personel</i>	<i>16</i>
Program	16
<i>Ortam</i>	<i>17</i>
<i>Destek Hizmetler</i>	<i>17</i>
İşbirliği	19
Birlikte Eğitime Hazırlayıcı Eğitim	20
Akran	20
Aile	21
Öğretmen	22
Okul Öncesi Sınıflarında Akran İlişkileri	22
Erken Yıllarda Akran Gelişimi	23
Önemi ve Gereği	25
Akran İlişkilerine İlişkin Kuramlar	26
Bilişsel Gelişim Kuramı/ Jean Piaget	26
Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı/ Lev S. Vygotsky	27

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı/ Albert Bandura	28
Ekolojik Sistem Kuramı/Urie Bronfenbrenner	29
Zihin Kuramı	30
Grup Sosyalleşme Kuramı	30
Çocuk ve Çevre Yordayıcı Modeller	31
Farklılıklar ve Akran İlişkileri	31
Öğretmen Destek Stratejileri	33
BÖLÜM III	35
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
BÖLÜM IV	45
YÖNTEM	45
Araştırmanın Modeli.....	45
Çalışma Evreni ve Grubu	45
Veri Toplama.....	46
Gözlem	46
Görüşme.....	47
Verilerin Analizi	47
Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	49
Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler	50
BÖLÜM V	51
BULGULAR	51
Akran İlişkilerine İlişkin Bulgular	51
Arkadaşlık Tercih Türü	52
<i>Etkileşim Var</i>	<i>53</i>
<i>Karşılıklı Tercih.....</i>	<i>53</i>

<i>Özel Gereksinimli Çocuk Tarafından Tek Taraflı Tercih</i>	54
<i>Akranları Tarafından Tek Taraflı Tercih</i>	54
<i>Etkileşim Yok</i>	54
<i>Tercih Edilmeyen</i>	54
Etkinliğe Girişim Türü	55
<i>Tek Bir Çocuk Tarafından Özel Bir Etkinliğe Davet</i>	55
<i>Birden Fazla Çocuk Tarafından Özel Bir Etkinliğe Davet</i>	56
<i>Belirli Bir Çocuğa Karşı Kendisinin Girişimde Bulunması</i>	56
<i>Farklı Çocuklara Karşı Kendisinin Girişimde Bulunması</i>	56
Davranış Türü	56
<i>Prososyal Davranışlar</i>	57
<i>Sıra Bekleme</i>	57
<i>Yardımlaşma</i>	58
<i>Paylaşma</i>	58
<i>Olumsuz Davranışlar</i>	58
<i>Saldırganlık</i>	58
<i>Şiddet Uygulama</i>	59
Öğretmen Destek Stratejileri İle İlgili Bulgular	59
Aldıkları Eğitimler	60
Hazırlık	60
<i>Çocuklar İçin</i>	60
<i>Aile İçin</i>	60
<i>Sınıf İçi Uyum İçin</i>	61
Birlikte Eğitimin Akran İlişkileri Açısından Akrana Faydaları	61
Sorunlar ve Çözümü	61
<i>Sorunlar</i>	61
<i>Çözümü</i>	62

Oyun için Sınıf İçi Düzenlemeler	62
BÖLÜM VI	64
TARTIŞMA VE YORUM	64
Akran İlişkileri	64
Öğretmen Destek Stratejileri	70
BÖLÜM VII.....	73
SONUÇ VE ÖNERİLER	73
Sonuç.....	73
Öneriler.....	74
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	74
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	75
KAYNAKLAR	76
EKLER.....	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Akran İlişkileri Tema, Kategori ve Kodları</i>	52
Tablo 2. <i>Öğretmen Destek Stratejileri Tema ve Kategori</i>	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Küçük çocuklarda akran etkileşimlerini geliştirmenin hiyerarşik yapısı.....	33
Şekil 2. Görüşme tekniği işlem şeması.....	46
Şekil 3. Gözlem tekniği işlem şeması.....	46
Şekil 4. Arkadaşlık ilişkileri için oluşturulan temalar.....	48
Şekil 5. Öğretmen destek strateji temaları ve kategorileri.....	49
Şekil 6. Arkadaşlık tercih türü gözlem sonuçları doğrultusunda bulguların dağılımı.....	53
Şekil 7. Etkinliğe girişim türü gözlem sonuçları doğrultusunda bulguların dağılımı.....	55
Şekil 8. Davranış türü gözlem sonuçları doğrultusunda bulguların dağılımı.....	57

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
IDEA	Individuals with Disabilities Education
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
UD	Universal Desing
UDL	Universal Desing for Learning
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Özel gereksinimli çocuklarda toplumun bir üyesi olarak akranları gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkına sahiptirler. Son yıllarda değişen okul politikaları ve yasaları en az kısıtlayıcı ortamı desteklemekte ve özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla ayrıştırılmadan aynı ortamlarda eğitim görmeleri, diğer bir deyişle birlikte eğitim almaları fikrini kabul edilmektedirler (Yaşaran, 2014). Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte eğitim almalarının yaygınlaşması bu konuyla ilgili tartışmaları sürekli olarak gündemde tutmaktadır. Ancak net olan özel gereksinimli çocukların özel eğitime ayrılmış olan okullara gönderilmesinin kabul görmemesidir (Koster, Nakken, Pijl & Houten, 2009).

Bir birlikte eğitim programında, özel gereksinimli çocuklar doğal davranış örnekleriyle öğrenebilen ve etkileşim kurabilecekleri aynı yaştaki akranları ile aynı ortama yerleştirilmektedir. Bu sayede birçok beceriyi akranlarıyla olan etkileşimleri ve oyunlar sayesinde öğrenmektedirler. Sosyal rolleri anlama, paylaşma, iletişim ve durumlara uygun davranma gibi beceriler bu şekilde öğrenilmektedir (Terpstra & Tamura, 2008). Ayrıca özel gereksinimli bireylerde eğitime erken başlamak ve başarılı bir birlikte eğitim programı uygulamak başarıyı artırmaktadır ve bağımsız hareket etmelerine katkı sağlamaktadır (İmrak & Sığırtmaç, 2011).

Okul öncesi sınıfında, akran etkileşiminin miktarı ve kalitesi, sonraki dönemde gelişmeler üzerindeki etkisiyle de sosyal becerilerin merkezinde düşünülebilir. Okul öncesi çocuklarının olumlu akran ilişkileri kurmadaki başarısızlığı genellikle okul yıllarında uyumsuzluk ile sonuçlanmaktadır (Kwon, Elicker & Kontos, 2011). Araştırmalar, özel

gereksinimli çocuklara yönelik olumsuz tutumların ilkokulda giderek daha olumsuz hale geldiğini göstermektedir. Bu nedenle, erken yıllar, çocukların “farklı” olarak ifade edilen çocuklara yönelik tutumlarının başlangıcının olduğu kritik bir dönemdir (Kernan & Singer, 2013, s.102). Araştırmalar okul öncesi dönemdeki birlikte eğitimin, özel gereksinimli çocuk ve akranlarının pozitif tutumlar geliştirmelerini, etkileşim ve öğrenmeleri yönünden olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu ortamlarda sadece özel gereksinimli çocuk değil akranları da olumlu tutumlar geliştirmekte ve sosyal etkileşime girmektedir (Avcı & Ersoy, 2001, s.28). Bu şekilde özel gereksinimli çocukların akranlarıyla sosyal iletişim seviyeleri artmakta, yüksek düzeyde sosyal destek almaktadırlar. Ayrıca özel gereksinimli çocuklar, özel eğitim okullarıyla karşılaştırıldığında daha geniş bir arkadaşlık ağına sahip olmaktadır (Fryxell & Kennedy, 1995; Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis, & Goetz, 1994; Salisbury, Palombaro, & Hollowood, 1993). Yapılan bazı araştırmalara göre özel gereksinimli çocuklar sosyal oyunların daha düşük düzeylerine dâhil olmaya, akranları ile daha az etkileşim kurmaya ve etkileşime daha az vakit ayırmaya eğilimlidirler ve de akranları tarafından daha fazla reddedilme ihtimalleri bulunmaktadır (Kwon, Elicker & Kontos, 2011). Sosyal kabullenme üzerine araştırmalar da, normal sınıflardaki özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların akranları tarafından daha az kabullenildiğini göstermektedir (Koster, Nakken, Pijl & Houten, 2009). Bu nedenlerden dolayı erken çocukluk kurumlarındaki birlikte eğitim hayati öneme sahiptir.

Özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul görmelerinde ve akranlarıyla iletişim kurmalarında öğretmenler önemli bir role sahiptir. Öğretmenler sadece çocukların çeşitli tip aktivitelerini desteklemek için çevreyi düzenlemezler aynı zamanda sosyal etkileşimde bir model olarak kabul edilmekte ve özel gereksinimli çocuk ve akranlarının sosyal etkileşimlerini kolaylaştırmaktadırlar (Hestenes & Carroll, 2000). Birçok öğretmen, birlikte eğitimi kabul etmelerine ve olması gerektiğini düşünmelerine rağmen genellikle özel gereksinimli çocuklara karşı olumsuz tutum sergileyebilmektedirler (Sucuoğlu, 2006, s.58).

Öğretmenlerin birlikte eğitim sınıflarındaki uygulama stratejileri çok büyük öneme sahiptir. Çünkü uygulama stratejileri ile özel gereksinimli çocukların sınıfa uyum sağlamasına veya soyutlanmasına sebep olabilir. Harper ve McCluskey (2003) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki birlikte eğitim sınıflarında doğal akran etkileşimlerinin bir öğretmen bulunduğu zaman, bulunmadığı zamandan daha az

gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kullandıkları destek stratejiler bu kadar önemli bir yere sahipken, tutumuyla ilgi çalışmalar bulunmasına rağmen öğretmen destek stratejileriyle ilgili yeterli çalışma bulunmaması sebebiyle bu alanda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan çalışmalar tam olarak okul öncesi dönemde birlikte eğitim ortamında özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının ilişkilerini tam olarak belirtmekte yeterli olmamaktadır. Ülkemizde bu alanda sadece Çulhacıoğlu İmrak (2009) tarafından yapılan “okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi” adlı araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmadaki çalışma grubundaki çocuk sayısı daha az ve özel gereksinim çeşitliliği söz konusu değildir. Öğretmen destek stratejileriyle ilgili herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamaktadır. Bu sebeple farklı özel gereksinim türlerine sahip çocuklar ve akranlarının arkadaşlık ilişkileri ve öğretmen destek stratejileriyle ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada “Okul öncesi eğitim kurumlarındaki özel gereksinimli çocuklarla akranlarının arkadaşlık ilişkileri ve öğretmenlerin destekleme stratejileri nasıldır?” sorusuna cevap aranacaktır.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu durum çalışmasının amacı okul öncesi eğitim kurumlarındaki özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının arkadaşlık ilişkilerini ve öğretmen destek stratejilerini keşfetmektir.

Araştırma Soruları

1. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki özel gereksinimli çocuklarla akranlarının arkadaşlık ilişkileri nasıldır?
2. Arkadaşlık ilişkilerine yönelik öğretmen destek stratejileri nelerdir?

Çalışmanın Önemi

Birlikte eğitim günümüzde yasalarla zorunlu hale gelmiştir. Bu durum yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Birlikte eğitim sayesinde özel gereksinimli çocuklar akranlarıyla beraber eğitim alabilmektedirler. Birlikte eğitimin özel gereksinimli çocuklar, akranları ve öğretmenleri için çeşitli katkıları bulunmaktadır. Birlikte eğitimin önemli katkılarından birisi olarak sosyalleşme ve akran ilişkileri sunulmasına karşın özel gereksinimli çocuklar ile akranları arasındaki etkileşimin yetersiz olması, özel gereksinimli çocukları sosyal kabullerinin düşük olması ve öğretmen stratejilerinin yetersiz olması birlikte eğitimin etkililiğini azaltmakta ve çocukları mutsuz etmektedir.

Arkadaşlık bütün çocuklar için her açıdan son derece faydalıdır. Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla arkadaşlığının teşvik edilmesi ve artırılması için öncelikle, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla beraber birlikte eğitim almaları gerekmektedir. Ancak birlikte eğitim ortamları, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkileşim kurduğu ve onlar tarafından kabul gördüğü ortam anlamına gelmemektedir. Öğretmenler özel gereksinimli çocuklarla akranları arasındaki arkadaşlığı geliştirebilmek için çeşitli destek stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Kernan & Singer, 2013, s.102). Ancak bu şekilde olumlu akran ilişkilerinin ve mutlu çocukların olduğu birlikte eğitim ortamları sağlanabilir.

Çocukların gelişimsel ilerlemesi ve mutluluğunda bu kadar önemli olan bu olumlu psikolojik ortamın geliştirilebilmesi var olan koşulların ortaya konulmasıyla mümkün olacaktır. Ülkemizde erken çocukluk birlikte eğitim ortamlarında akran ilişkilerinin durumu ve öğretmenlerin bu süreçteki rolünü ortaya koymuş yeterli çalışma bulunmamaktadır. Birlikte eğitim uygulamalarının artması ile birlikte özel gereksinimli çocukların akranları ve öğretmenleriyle ilişkileri ve öğretmenlerin birlikte eğitim ortamını daha verimli hale getirmek ve çocukların arkadaşlık ilişkilerini artırmak için ne tür stratejiler uyguladığı merak konusu olmaktadır. Bu araştırmada bu sorulara cevap bulmaya çalışılacaktır.

Varsayımlar

1. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin gözlemler esnasında gerçek durumlarını yansıtacak şekilde davrandıkları varsayılacaktır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017/2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Akran : TDK (2011) sözlüğünde “yaş bakımından birbirine eşit olanların her biri” ilişki ise “iki şey arasındaki karşılıklı bağ” olarak tanımlanmaktadır. Aynı yaş ve olgunluk düzeyindeki çocuklardır (Santrock, 2004).

Akran ilişkileri: TDK (2011) sözlüğünde akran “yaş bakımından birbirine eşit olanların her biri” ilişki ise “iki şey arasındaki karşılıklı bağ” olarak tanımlanmaktadır. Küçük çocukların düzenli olarak bir araya gelerek ortak etkinlikler, beklentiler ve düzen oluşturarak geliştirdikleri arkadaşlık ilişkisidir (Kernan & Singer, 2013, s.4).

Birlikte eğitim/ Kaynaştırma: TDK (2011) sözlüğünde kaynaştırma işi olarak tanımlanmaktadır. Birlikte eğitim/kaynaştırma çocuğun ailesiyle ve akranlarıyla en fazla zaman geçirebileceği ve ihtiyaçlarının da en iyi karşılanabileceği ortamdır (Ersoy & Avcı, 2001, s.27).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Birlikte Eğitime İlişkin Tanımlar, Felsefesi ve Yasal Dayanaklar

Birlikte eğitimde sınıflarında arkadaş ilişkilerinden bahsetmeden önce birlikte eğitimin tanımı, felsefesi ve yasal dayanakları başlıklarına değinmek önemli olacaktır.

Birlikte Eğitime İlişkin Tanımlar

Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla beraber eğitim almalarını tanımlamak için ülkemizde kaynaştırma, bütünleştirme ve birlikte eğitim terimleri kullanılmaktadır. Uluslararası alanyazında ise kaynaştırma (mainstreaming) ve birlikte eğitim (inclusive education) terimleri kullanılmaktadır. Ancak birlikte eğitim (inclusive education) terimi daha yaygın kullanılmaktadır. Kaynaştırma (mainstreaming) kavramının daha sınırlı olup sadece özel gereksinim konusunda çeşitliliği belirtirken, birlikte eğitim (inclusive education) kavramı ise daha geniş kapsamda (cinsiyet, milliyet, ırk, din ve eğitsel başarı gibi) çeşitliliği ifade etmektedir (Avcı, 2015, s.256). Bu çalışmada da kaynaştırma yerine birlikte eğitim kavramı kullanılmıştır.

Her çocuktaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve özel gereksinimli çocuklar her şeyden önce bir birey olarak görülmeli. Özel gereksinimli çocukların toplumun hak sahibi bir üyesi olması ve toplumla bütünleşmelerinin sağlanmaları için ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda, gelişmelerine en iyi olanak sağlayacak eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri gerekmektedir (Avcı, 2015, s.257). Özel gereksinimli çocuklar da akranları gibi çeşitli arkadaşlıklar kurma, oyun oynama ve eğitim alma gibi eşit haklara sahiptir. Artık ülke politikaları ve eğitim kurumları birlikte eğitim yaklaşımını kabul etmiş

ve bu şekilde özel gereksinimli çocuklar akranlarıyla bütünleşmişlerdir. Akranları gibi çeşitli arkadaşlıklar kurma, oyun oynama ve eğitim alma eşit hakkına sahiptir (Kernan & Singer, 2013, s.102). Bu kapsamda birlikte eğitim kavramının alanyazında yer alan tanımları incelendiğinde çok çeşitli tanımlar göze çarpmaktadır.

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik uluslararası gelişmeler sosyal yararların merkezde bulunduğu insan hakları temeline dayandırılmaktadır. Bu temelde birlikte eğitim; ortamların ayrıştırılması sorunun ortadan kaldırılması, özel gereksinimli çocuklar için uygun sosyal davranış modellemelerini kolaylaştırma ve özel gereksinimli çocukların sosyal konumlarını iyileştirme şeklinde ele alınmaktadır (Roberts & Zubrick, 1992).

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kaynaştırma yoluyla eğitimi; “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2009).

Eripek’e (2007) göre, birlikte eğitim, özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrıştırılmadan gerekli destek hizmetler sağlanarak yarı veya tam zamanlı olarak kaynaştırılmasıdır.

Sucuoğlu (2006, s.4) birlikte eğitimi, özel gereksinimli çocuğun akranlarından ayrılmadan birlikte eğitim alması şeklinde tanımlamaktadır.

Birlikte eğitim çocukların toplumdan ayrılmamaları için gerekli olan eğitsel, kültürel ve sosyal gereksinimlerine cevap vermelidir. Birlikte eğitim bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesini sağlayabilmek için fiziksel ortam ve eğitim programlarının nasıl düzenleneceğini ile ilgili bir yaklaşımdır (UNESCO, 2005).

Birlikte eğitim özel gereksinimli çocukların birlikte eğitim ortamlarına dahil edilmesine yönelik argümanlar, geliştirilmiş sosyal beceriler, akranlarla etkileşim fırsatları ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesini içerir. Özel gereksinimli çocukların akranlarla etkileşimde bulunma fırsatlarının artmasının yanı sıra, bu ortamlardaki içerikler ve durumlar genellikle sosyal beceri ve ilişkilerin gelişimine odaklanmaktadır. Hem erken çocukluk alanında hem de özel eğitim gerektiren erken çocukluk döneminde asıl hedef sosyal ilişkilerin gelişmesidir (Dietrich, 2005). Özel gereksinimli çocukları sosyal bütünleşmeye teşvik

etmek ve böylece akranlarının kabullerini kazanmaları ve onları kabul etmelerini sağlamaktır (Gottlieb, 1981; Guralnick, 1994; Stainback & Stainback, 1990).

Tüm tanımlar göz önünde bulundurulduğunda birlikte eğitim özel gereksinimli çocukların akranlarıyla beraber birlikte eğitim almaları şeklinde ele alınmaktadır. Ancak herhangi birlikte eğitim tanımında bahsedildiği gibi sadece akranları ile aynı sınıfta bulunmaları değildir. Birlikte eğitim çocukların akranlarıyla sosyal çevreyi de paylaşmasıdır. Birlikte eğitim uygulamaları ile özel gereksinimli çocukların sınıfa hemen uyum sağlayıp akranları tarafından kabul görecekları anlamına gelmemektedir. Özel gereksinimli çocukların akranlarına benzer çok yönleri mevcuttur. Sınıf ortamındaki çocuklarda bireysel farklılık söz konusudur ve bu sebeple eğitimi tüm çocuklara yönelik yapılması ve ihtiyaçlarını karşılaması beklenir (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2017, s.23).

Birlikte Eğitim Felsefesi

Birlikte eğitim kavramının temel dayanağı incelendiğinde bir felsefik görüş olduğu görülmektedir. Bu felsefe, farklılıkları ve bu farklılıklara bakılmaksızın kişileri bir araya getirmeye dayanmaktadır. Eğitim boyutundaysa bu durum bütün çocukların güçlü ve zayıf yönleriyle beraber gerekli destek hizmetlerin sağlanmasıyla birlikte eğitim alabilecekleri anlamına gelmektedir (Diken, 2015, s.4).

Birlikte eğitim ortamında sadece özel gereksinimli çocukların değil akranlarının da bireysel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu sebeple birlikte eğitimde sınıftaki bütün çocukların ihtiyaçlarına karşılayabilecek fiziksel ortam ve eğitim programı planlanmalıdır. Bütün çocukların öğrenmesini sağlayacak ortamların düzenlenmesiyle ilgili günümüzde Evrensel Tasarım/ Erişilebilirlik (UD) kavramı yaygın olarak kullanılmaktadır.

Evrensel Tasarım kavramı ilk olarak mimarlık alanında kullanılmıştır. Evrensel tasarımda amaç herkesin ulaşabileceği bir ortam veya ürün oluşturmaktır. Evrensel tasarımın anahtar özelliği kısıtlama getiren alanı olmayan yapılar inşa ederek özel gereksinimli olan veya olmayan herkes için uygun binalar inşa etmektir (Story, Muller & Mac, 1998). Evrensel tasarım ilkeleri fonksiyonel, ekonomik ve estetik zorlukları çözmek için fiziksel ve zihinsel özel gereksinime sahip bireyleri de kapsayan tüm insanlar için fiziksel ortam tasarlamakla ortaya çıkmıştır (Conn- Powers, Cross, Troub & Hutter- Pishgahi, 2006). Evrensel tasarım

yaklaşımı bütünlleştirici ve kapsayıcıdır. Bu sebeple Evrensel Tasarımın eğitim için uyarlanmasıyla Öğrenme İçin Evrensel Tasarım (Universal Desing For Learning, UDL) kavramı geliştirilmiştir.

Öğrenme İçin Evrensel Tasarım (UDL) öğretme-öğrenme alışverişinde bilgiyi erişilebilirlik, işbirliği ve topluma odaklanarak öğrenci merkezli bir şekilde kavramlaştıran bir sistemdir (Roger-Shaw, Carr-Chellman & Coi, 2018). UDL ile bireylerin fiziksel ve eğitsel koşullara kolaylıkla ulaşması hedeflenmektedir (Brand & Dalton, 2012; Çağlar, 2012). UDL ile öğrenmenin uygunluğuna, değerine ve gerçek hayatın uyarlanması ile öğrenci ihtiyaçları açısından geçerliliğine odaklanılır. Öğrenci merkezli bir eğitime geçerek ve iş birliği ve toplum vurgusu yaparak öğrenciler daha yüksek beklentileri karşılayabilecek motivasyona ulaşır (CAST, 2011). UDL, geleneksel tasarımdan ziyade öğrenimi bireyselleştiren ve farklılıkları gözeten tasarımlardır. Bu yönüyle birlikte eğitim için evrensel bir çerçeve sağlamaktadır.

Eğitim ortamlarının evrensel hale getirilebilmesi için program ve ortamda üç tür çeşitlilik yaratılmaktadır: Sunum çeşitliliği, katılım çeşitliliği ve ifade çeşitliliğidir (CAST, 2011).

UDL ile birlikte eğitim kavramlarının altında yatan felsefe benzerlik göstermektedir. İkisi de çocuklara gerekli fiziksel imkanların sağlanması ve çocukların gerekli katılım hakkının sağlanmasına dayanmaktadır.

İngiliz Birlik Eğitim İttifakı-ALLFIE birlikte eğitimin yol göstericisi olacak yedi temel ilkeye dayanmaktadır (ALLFIE, tarihsiz; aktaran, Avcı, 2015, s.257).

- Çeşitlilik tüm toplumları güçlendirir ve zenginleştirir.
- Tüm öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve başarılarına toplum tarafından eşit olarak değer verilmeli, saygı duyulmalı ve kutlanmalıdır.
- Tüm öğrenciler bireysel ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak potansiyellerini maksimum düzeyde gerçekleştirebilirler.
- Öğrencilere tam öğrenme deneyimleri sunan destek ve kaynaklar sağlanmalıdır
- Tüm öğrenciler arkadaşlığa ve akranlarının desteğine ihtiyaç duymaktadır.
- Tüm öğrenciler kendi çevrelerinde, eşit olarak birlikte eğitilmelidirler.
- Birlikte eğitim hiçbir ayrıştırılmış eğitim hizmeti ile uyumsuz.

Birlikte Eğitimin Yasal Dayanakları

Özel gereksinimli bireyler ve eğitimleriyle ilgili gelişmeler 1700’lü yıllara dayanmaktadır. Her ülkede farklı yasal gelişmeler meydana gelmektedir. Ancak içinde bulunduğumuz dönemde eğitim alanında ciddi gelişmeler olmuş ve bu da kaynaştırma alanına ilgiyi

artırmış ve bu doğrultuda yapılan çalışmalar da artış göstermiştir (Sucuoğlu, 2006, s.1). Birlikte eğitim ile her ülkede farklı yasal düzenlemeler yapılmıştır ve ülkeler bu konuda birbirini etkilemiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında yürürlüğe giren PL 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasasında ilk kez “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramı kullanılmıştır. Bu kavramın kullanılmasıyla beraber özel gereksinimli çocukların bireysel özelliklerini dikkate alarak akranlarıyla beraber eğitim almalarına vurgu yapılmaktadır. 1990 yılında bu yasada bazı değişiklikler yapılarak PL 101-476 Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) adını almıştır. Bu yasada yer alan hükümler birlikte eğitimi destekler niteliktedir. Bu hükme göre, özel gereksinim tür ve derecesi ne olursa olsun okullar bütün çocukları kabul etmek zorunda ve özel gereksinimli çocuklar ücretsiz eğitimin dışında tutulamaz. 1997 yılında ise PL 105-17 sayılı yasa yürürlüğe girmiştir. Bu yasada da kaynaştırma eğitiminde aile katılımının önemine vurgu yapılmaktadır. ABD’de halen yürürlükte olan yasaya göre okullar özel gereksinimli öğrencileri akranlarıyla ayırtırmadan mümkün olan en yüksek oranda beraber eğitmelidir (Ataman, 2009, s.43; Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.14; Diken, 2015, s.10). 2001 yılında ‘No Child Left Behind- Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın’ yasası çıkartılmıştır. Bu yasayla tüm çocukların devlet eğitim standartlarında yararlanması sağlanmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar için devletin standart temelli eğitim sistemi önemli hale gelmiştir. IDEA ile birlikte Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın yasası pek çok ülkedeki uygulamalara yansımıştır (Hoover & Patton, 2004).

İngiltere’de özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçları için 1993 yılında Eğitim Yasası ve 1994 yılında Uygulama Kılavuzu yürürlüğe girmiştir. Özel gereksinimli çocukların özel eğitim hizmetlerinden ihtiyaçları doğrultusunda yararlanmaları sağlanmaktadır. Son dönemlerde yapılan eğitim düzenlemeleri ile özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin çoğunluğunun akranlarıyla beraber almaları desteklenmektedir. Tek tip değerlendirme ve eğitimin bütün çocuklar için uygun olmayacağı kabul edilmiştir. İngiltere’de bu doğrultuda yeni bir sistem oluşturulmuştur (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.15; Diken, 2015, s.11).

Ülkemizde ise kaynaştırma kavramı ilk kez 1983’te yürürlüğe giren 2914 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda yer almıştır. Kaynaştırma kavramı yer almasına rağmen ayrıntılı açıklamalar içermemektedir. 30.05.1997 tarihli KHK/573 sayılı kanun hükmündeki kararname kaynaştırma konusunda daha ayrıntılı bilgilere yer vermektedir (Ataman, 2009, s.50; Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.17; Diken, 2015, s.13; Eripek, 2007,

s.7). Söz konusu kararnamenin 12. maddesinde uygulama konusunda daha ayrıntıya inildiği görölmektedir. 12. Maddede “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürölür.”kararı yer almaktadır. Ayrıca 14. Maddede ise ilk kez mevzuata girmiş olan ve kaynaştırma ile birlikte sürdürölmesi gereken özel eğitim desteğinden bahsedilmektedir. Ocak 2000’de yürürlüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı ise, kaynaştırmayla ilgili daha açık ve uygulamaya yönelik ifadeler içermektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.18; Diken, 2015, s.8; Eripek, 2007, s.14). 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı’nin 31.07.2009 tarih 27305 Sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan halinde birlikte eğitim/kaynaştırma kaynaştırma yoluyla eğitim olarak belirtilmiştir. Yönetmelik kaynaştırma yoluyla eğitimi “Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetlerinin de sağlanarak akranlarıyla beraber resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmelerine esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlamaktadır (MEB, 2009).

2006 yılında yayınlanmış olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı değışen yaşam şartları, ihtiyaçlar ve sunulan hizmetlerdeki gelişmeler doğrultusunda 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak güncellenmiştir. Yönetmelik kapsamında eğitim erken çocukluktan başlamakta ve eğitim kademelerinin tamamını kapsamaktadır, kaynaştırma/ birlikte eğitim uygulamalarıyla eğitsel tanılama ve değeriendirmeye yönelik ifadeler daha fazla vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli çocukların mümkün olan en erken yaşta eğitime dâhil edilmeleri ve daha sistematik ve izlenebilir politikalar belirlemeye yönelik düzenlemeler içermektedir (MEB, 2018).

Birlikte Eğitimin Önemi ve Yararları

Birlikte eğitim hem özel gereksinimli çocuk hem de akranları için çok çeşitli yararları söz konusudur. Birlikte eğitimin faydaları sadece özel gereksinimli çocukların akranlarının bulunduğu sınıflara yerleştirilmesiyle oluşmamakta sınıftaki bütün çocukların öğrenmesini ve kaynaşmasını sağlayacak gerekli düzenlemeler yapıldığında gerçekleşmektedir (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2017, s.27).

Özel gereksinimli çocukların toplumun eşit üyesi olarak toplumla bütünleşip adapte olması gerekmektedir. Bunun içinde akranlarıyla zaman geçirmesi ve eğitim alması zorunludur.

Bu kapsamda birlikte eğitim özel gereksinimli çocukları sosyal bütünleşmeye teşvik ederek karşılıklı akran kabulünü artırabilmektedir (Gottlieb, 1981; Guralnick, 1994; Stainback & Stainback, 1990).

Çocuklar birçok beceriyi akranlarıyla olan etkileşimleri ve oyunlar sayesinde öğrenirler. Sosyal rolleri anlama, paylaşma, iletişim ve durumlara uygun davranma gibi beceriler bu şekilde öğrenilirler. Birlikte eğitim çocukların akranlarıyla bu becerileri kazanmasına olanak sağlamaktadır (Grubbs & Niemeyer, 1999). Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla sosyal iletişim seviyeleri artmakta daha yüksek düzeyde sosyal destek sağlamakta ve almaktadırlar ve özel gereksinimli akranlarıyla ayrılmış olan zamanlardan arkadaşlık ağları daha da büyümektedir (Fryxell & Kennedy, 1995; Hunt vd., 1994; Salisbury, Palombaro & Hollowood, 1993). Birlikte eğitim ayrıca çocukların sosyal kabul ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta çocukların, iletişim kurma, kendini bir guruba ait hissetme, olumlu sosyal davranışlar kazanma, sosyal bütünleşme ve dil becerilerini geliştirmektedir (Avcı, 2015, s.257; Koster, Nakken, Pijl & Houten, 2009; Odom & Wolery, 2003; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2017, s.27).

Birlikte eğitim sadece özel gereksinimli çocuğa değil akranlarının da gelişimine yarar sağlamaktadır (Avcı, 2015, s.257). Rafferty ve Griffin (2005), birlikte eğitimin özel gereksinimli çocuk ve akranları için sağladığı yararlar ve taşıdığı riskleri aileler ve eğitimcilerin görüşlerini alarak karşılaştırmışlardır. Bunun sonucunda birlikte eğitimin akranları için faydaları; farklılıkları kabul etme ve duyarlı olma, kendisinin de güçlü ve zayıf yönleri olabileceğini fark etmesidir. Akranları için birlikte eğitim, özel gereksinimli arkadaşlarına akran öğretimi yapmaktır. Akran öğretimi sayesinde öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir ve bu sayede sosyal etkileşim artmaktadır (Allen & Cowdery, 2005; Avcı, 2015, s.257; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2017, s.27). Araştırmalar normal çocukların birlikte eğitim sonrasında özel gereksinimli akranları hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını ve onları daha çok kabullendiklerini göstermektedir (Hestenes & Carroll, 2000).

Birlikte eğitim öğretmenlere ise, sınıflarındaki bütün çocukların eğitime dahil olup öğrenmelerini sağlayarak bu konuda özgüven geliştirmelerini sağlamakta, birlikte eğitime olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta, sınıf ortamı ve program geliştirme becerilerini de geliştirmektedir (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2017, s.26).

Birlikte eğitim aileler içinde yarar sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuğun ailesi birlikte eğitime daha olumlu tutum gösterirken, akran ailelerinin tutumu birlikte eğitim deneyimleri arttıkça daha olumlu olmaktadır (Allen & Cowdery, 2005; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2017, s.27).

Birlikte Eğitimi Etkileyen Etmenler

Birlikte eğitimin başarılı olabilmesi için özel gereksinimli çocuğun gerekli olan eğitim hizmetlerini tam olarak alması gerekmektedir. Bu eğitim hizmetlerinin eksiksiz gerçekleşmesi için bazı etmenlerin olması gerekmektedir. Bu etmenler; öğretmen, özel gereksinimli çocuk, akranları, aile, okul yönetimi ve fiziksel ortamdır (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.25).

Eğitimin başarılı olabilmesi için eğitim programlarında, fiziksel ortamda gerekli düzenlemelerin yapılması ve ihtiyaç duyulan konu ile ilgili gerekli araştırmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara bakış açısı ve yapmış olduğu öğretimsel düzenlemeler, özel gereksinimli çocuk ve akranlarının anne ve babalarının tutumu da birlikte eğitimin verimliliğini etkilemektedir (Barrafato, 1998).

Okul öncesi dönemde ki birlikte eğitimde akademik başarıdan ziyade akran ilişkileri daha çok önem arz etmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuk ve akranları arasında arkadaşlık ilişkilerinin olduğunu göstermektedir. Örneğin; Okagaki vd. (1998) yapmış oldukları çalışmada özel gereksinimli çocuklar ve akranları ile yapmış oldukları görüşmeler sonucunda oyun oynama isteklerinin eşit olduğunu bulmuşlardır. Dahası özel gereksinimli çocuklarla oyun oynamak için daha istekli olan çocukların, sınıftaki özel gereksinimli arkadaşlarıyla etkileşim için daha istekli olduklarını da rapor etmişlerdir.

Kişiler

Birlikte eğitimi etkileyen etmenlerde kişiler başlığı altında özel gereksinimli çocuklar, akranları, aile, öğretmen ve diğer personel başlıkları altında incelenecektir.

Özel Gereksinimli Çocuk

Birlikte eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması için özel gereksinimli çocuğun eğitime hazırlanması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuğun başarılı bir şekilde uyum sağlaması isteniyorsa sınıf ortamına ve akademik ihtiyaçlarına göre hazırlanması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların kabul görmemesindeki en büyük etkenlerden bir tanesi sosyal alanlarındaki yetersizliktir. Bu sebeple özel gereksinimli çocuklar akranlarıyla beraber eğitim almadan önce bu alanda da hazırlık yapılmalıdır (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.40).

Her özel gereksinimli çocuğun en az bir akranıyla arkadaşlık kurmasına rağmen, yine de özel gereksinimli çocukların akranlarına göre daha az sosyal etkileşimlerinde bulundukları gözlemlenmiştir (Brown, Odom, Li & Zercher, 1999; Guralnick, Gottman & Hammond, 1996).

Akranları

Akranlar birlikte eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Birlikte eğitim özel gereksinimli çocuğa sağladığı kadar akranlarına da yarar sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuklarla iletişim kurmaları kendi benliklerini tanımalarına, sosyal zekasının gelişmesine ve farklılıklara karşılı saygılı olmalarını sağlamaktadır. Bu yararlar öğretmen destek stratejileri uyguladığı zaman daha çok artmaktadır (Sucuoğlu, 2006, s.15).

Akranlar birlikte eğitimin başarıya ulaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü çocuklar öğrenecekleri bilgi ve becerileri sadece öğretmenlerden değil akranlarından da öğrenmektedirler (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.30). Birlikte eğitimde akranların tutumları en önemli değişkenlerden birisidir (Sherill, Heikinaro-Johansson & Slininger, 1994; Tripp & Sherill, 1991). Akranlarının tutumları özel gereksinimli çocukları olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Birlikte eğitime yönelik olumlu tutum sergilenmesi akran öğretimi yoluyla tüm çocuklara yarar sağlamaktadır (Allen & Cowdery, 2005).

Aile

Birlikte eğitimde aile çok büyük öneme sahip olduğu için öğretmenler aile ile özellikle özel gereksinimli çocuğun ailesi işbirliği yapmalıdır. Çocukların yapabildikleri ve

yapamadıklarını belirlemek için aile ile birlikte çalışılmalıdır. Çünkü çocuklarını en iyi anne ve babaları tanımaktadır (Sucuoğlu, 2006, s.16).

Öğretmen aile ile sürekli işbirliği içerisinde olup aileyle düzenli olarak bilgilendirme toplantıları yapmalıdır. Özel gereksinimli çocuğun ailesi kadar akranlarının aileleri ve görüşleri de önemlidir. Çünkü çocuklar ailelerini rol model almaktadırlar. Bu nedenle akranlarının ailelerinin olumlu, sevecen ve ılımlı bir tavır sergilemeleri çocukların da özel gereksinimli arkadaşlarına aynı tavrı sergilemelerini sağlayacaktır. Bu açıdan akranlarının ailelerinin öğretmeni desteklemesi ve olumlu tutum sergilemesi önemlidir (Öncül & Batu, 2005).

Öğretmen

Birlikte eğitimde en önemli etkiye sahip olan unsurlardan biri öğretmendir. Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenin birlikte eğitim konusunda gönüllü ve kabul edici bir tutum içerisinde olması gerekmektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.25). Öğretmenin özel gereksinimli çocuğa karşı tutumu sınıftaki diğer çocuklar tarafından taklit edileceği için öğretmenin olumlu bir tutum içerisinde olması önemlidir. Çünkü sınıftaki çocuklar öğretmenin tutumunu özel gereksinimli çocuğa yansıtmaktadır (Diken, 2012, s.523).

Özel gereksinimli çocukların akran etkileşimine girdikten sonra genellikle zorluklar yaşamalarına rağmen, bu etkileşimlerde öğretmen tarafından desteklenmeleri durumunda gelişmektedir (Diamond, 2002). Özel gereksinimli çocuklar sosyal zorluklar sergilediğinde, öğretmenlerin akranlarına göre çok fazla açıklama ve destek sunması gerekmektedir (Carta, Schwart, Atwater, & McConnell, 1991). Hestenes & Carroll (2000), öğretmen varlığının ve sözlü desteğin özel gereksinimli çocuk ve akranları arasındaki etkileşimin sıklığı ve süresi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin birlikte eğitimin başarılı bir şekilde uygulayabilmesi için şu özellikler taşınması gerekmektedir:

- a. Özel gereksinimli çocuğa uygun düzenlemeler yapmak,
- b. Özel gereksinimli çocuğun beceri, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda program hazırlamak,
- c. Çocuklardaki bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim fırsatları oluşturmaktır (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.26).

Diğer Personel

Birlikte eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için unutulmaması gereken diğer bir unsur ise ekip işi olduğudur. Özel gereksinimli çocukların eğitiminden sadece öğretmen sorumlu değildir onunla beraber yöneticiler, rehber öğretmen ve yardımcı öğretmen de sorumludur. Bu ekipte yer alan personelin özel gereksinimli çocuğa karşı ılımlı, sevecen ve istekli davranmaları özel gereksinimli çocuk ve akranlarının karşılıklı ilişkisini etkileyebilmektedir. Okul yönetiminin birlikte eğitimin önemini bilmesi ve gerekliliğini savunması eğitimin başarısını artırmaktadır. Ayrıca gösterecekleri bu tutum ailelerin, öğretmenlerin ve okul çalışanlarının tutumunu da etkileyecektir. Okul yönetiminin birlikte eğitimin gerekliliğine inanması ve bu konuda destek olması fiziksel koşulların düzenlenmesi, öğretmenlerin yapacağı çalışmalarda ve gerekli donanımın sağlanmasında kolaylık sağlayacaktır (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.44).

Program

Birlikte eğitim kavramı 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'sine (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 1997) dayandırılmaktadır. Bu kararname hükümlerine dayanılarak yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006) birlikte eğitim "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları"olarak tanımlanmıştır. Tanımdan anlaşılacağı üzere birlikte eğitime okul öncesi dönemde 37-66 ayları arasındaki özel gereksinimli çocuklarında birlikte eğitime alınması gerektiği belirtilmiştir (Ergin & Bakkaloğlu, 2015).

Birlikte eğitime okul öncesi dönemde başlanması birlikte eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemde sunulan eğitim özel gereksinimli çocuğun büyüme ve gelişmesinde anlamlı farklılıklar sağlamaktadır (Diken, 2009). Okul öncesi dönemde birlikte eğitime alınmaları özel gereksinimli çocukların toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırmaktadır (Artan & Uyanık Balat, 2003; Metin, 1992). Dolayısıyla, özel gereksinimli çocuklar, okul öncesi dönemden başlayarak birlikte eğitime dahil edilmelidirler (Ersoy & Avcı, 2001, s.27; Odom & Diamond, 1998). Birlikte eğitimin

başarılı uygulanabilmesi için gerekli sınıf mevcudu, fiziksel ortam ve program uyarlamalarının yapılması gerekmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde birlikte eğitim yoluyla eğitim yapılan okul öncesi sınıflarının mevcudu özel gereksinimi olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir özel gereksinimi olan bireyin bulunduğu sınıflarda 20 çocuğu geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2009).

Okul öncesi dönemdeki birlikte eğitim programları bütün çocukların aktif olarak katılabilecekleri, kendi düzeyine uygun kazanımlar elde edebileceği, eğlenceli, çocuklar arasındaki etkileşimi destekleyecek şekilde olmalıdır. İhtiyaç duyulduğunda çocukların gereksinimleri doğrultusunda değişiklik yapılabilecek esnek bir yapıda olmalıdır (Avcı, 2015, s.259).

Ortam

Birlikte eğitimin başarısını etkileyen unsurlardan biri ortamdır. Ortamla ilgili en önemli nokta öğrenci sayısıdır. Öğrenci sayısının 25- 30 arasında olmasının idealdir yapılan araştırmalar da bu durumu desteklemektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.47). Sınıfında az sayıda öğrenci olan öğretmenler birlikte eğitime karşı daha ılımlı ve istekli oldukları ayrıca öğretmenlerin sınıfında en fazla iki özel gereksinimli çocuk bulunması durumunda daha başarılı olabileceklerini ifade etmektedirler (Avcı, 2015, s.263; Batu, 2000).

Derslik ortamlarının iyi bir şekilde planlanması gürültüyü azaltıp öğrenciler arası etkileşimi artıracaktır. Ayrıca özel gereksinimli çocuk için tehlike oluşturabilecek nesnelerin ortamdan kaldırılması sağlanmalıdır. Sınıftaki oturma düzeni de çocuklar arası etkileşimi artıracak şekilde yapılmalıdır (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.47).

Destek Hizmetler

Birlikte eğitimin verimli bir şekilde yürütülmesinde özel gereksinimi öğrenci ve öğretmene gerekli destek hizmetin sağlanması etkindir. Destek hizmet ile öğretmenler uzmanlarla işbirliği yapmaktadır. Bu işbirliği sayesinde öğretmenler gerekli duyduğu desteği almakta ve gerekli bilgi birikimini sağlamaktadır. Birlikte eğitimin daha kolay ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenler ve uzmanların iş birliği içinde çalışması gerekmektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.48).

BEP: Özel gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıfına yerleştirildikten sonra ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanmalıdır. BEP, özel gereksinimli çocuklar hakkındaki yazılı performansına dayanarak hazırlanan plandır. BEP, özel gereksinimli çocuklara kazandırılacak davranışlar, bu davranışların kimler tarafından, nasıl, nerede ve ne kadar sürede kazandırılacağı belirtmektedir (Eripek, 2007, s.13).

BEP hazırlanması ve uygulanması yasal zorunluluktur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006), özel eğitimin temel ilkeleri bölümünde, özel gereksinimli bireylerin gelişimsel özellikleri, bireysel ve akademik yeterlilikleri göz önünde bulundurularak bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanmasından bahsedilmektedir. Yönetmeliğe göre, özel gereksinimli öğrenci birlikte eğitime dahil edildikten sonra öğrencinin yeterlilikleri doğrultusunda BEP hazırlanır. Bu amaçla okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulur (Eripek, 2007, s.15). BEP'te öğrencinin var olan performansı, kısa dönemli ve uzun dönemli amaçlar, genel eğitime katılma ölçütü, destek hizmetler, davranış müdahale planı, değerlendirme yöntemi ve geçiş planı gibi öğelerin yer alması gerekmektedir (Eripek, 2007, s.13; Sucuoğlu, 2006, s.9).

Özel Eğitim Desteği: Özel eğitimde destek hizmetler; kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olarak üçe ayrılmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.48).

1.Kaynak Oda: Akranlarıyla birlikte eğitim alan özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duydukları alanda destek sağlayabilmek için özel olarak düzenlenmiş bir oda da özel eğitim öğretmeni veya uzman tarafından eğitim sağlanmasıdır (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.49; Ersoy & Avcı, 2001, s.25).

2. Sınıf İçi Yardım : Destek hizmet uzmanı sınıf öğretmenine değişik şekillerde yardımda bulunur. Destek hizmet uzmanı ve öğretmen aynı anda sınıfta bulunurlar. Bundan dolayı birbirleriyle uyumlu olup beraber çalışmaları gerekmektedir. Destek hizmet uzmanı, dil ve konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni veya öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda başka bir uzman olabilir. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni işbirlikçi öğretim yaparak sınıftaki sorumlulukları paylaşmaktadırlar (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.50).

3.Özel Eğitim Danışmanlığı: Özel eğitim danışmanlık hizmeti diğer desteklerden farklı olarak dolaylı bir hizmettir. Üç öğeden oluşmaktadır. Bunlar, danışan, danışman ve hakkında danışılandır. Bu danışmanlık hizmetine sadece özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçları için değil sınıftaki diğer çocukların problemleri içinde danışmanlık alınabilir (Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.53).

İşbirliği

Birlikte eğitimin temel felsefesi yukarıdaki başlıklarda da bahsedildiği gibi özel gereksinimli çocukların akranlarından hiç ayrılmadan birlikte eğitim almaları şeklindedir. Bu durumda bireysel farklılıklar durumunda artış olduğu için öğretmenlerin çözmesi gereken sorunlarda da artış olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler çözemedikleri sorunlarla karşılaştıklarında özel eğitim öğretmenleriyle, alan uzmanlarıyla ve ailelerle işbirliği yapmaları gerekmektedir. Bu işbirliği süreci teşhis aşamasından başlayıp eğitim uygulamalarında da devam etmelidir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde özel eğitim öğretmeni ve ailelerle işbirliği içinde olunması gerekmektedir (Lindsay & Dockrell, 2002; Olios, Aguliar & Gallagher, 2010).

Birlikte eğitimde işbirliği kurma yaklaşımlarından biri özel gereksinimli öğrencinin yerleştirildiği sınıfın öğretmenin ihtiyaç duyduğu konularda özel eğitim öğretmeni danışmanlık sağlamaktadır. Bu danışmanlık sürecinde sınıf öğretmenin özel gereksinimli çocuğun yaşamış oldukları sıkıntılar veya davranış sorunları olabilmektedir. Bu konuda özel eğitim öğretmeni bilgilendirme toplantıları yaparak sınıf öğretmenine destek sağlamalıdır. Bu danışmanlık ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri artmaktadır (Cook & Friend, 1991).

İşbirliği kurma yollarından biri ise işbirliği ile öğretimdir. İşbirliği ile öğretim hem genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli çocuğu hem akranlarını hem de öğretmeni destekleme yollarından biridir. İşbirliğiyle öğretimde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni işbirliği içerisinde öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini paylaşarak sınıf içerisinde birlikte çalışmalardır. İşbirliğiyle öğretim sürecinde sadece özel eğitim öğretmenleri değil sınıf yardımcıları, aileler, psikologlar, rehber öğretmenler gibi dil–konuşma terapistleri gibi ilgili hizmet uzmanları yer alabilmektedir (Alsoop, Santos & Linn, 2000; Friend & Cook, 2003).

Öğretmenlerle yapılan işbirliği kadar ailelerle yapılan işbirliği de çok önemlidir. Aileler öğretim sürecinde tanılama, yerleştirme, planlama ve eğitim uygulamaları gibi çocuklarla ilgili her alanda önemli, bir yere sahiptir (Cook & Friend, 2010; Diken, 2015; Eripek, 2007; Friend, 2006; Olios vd., 2010). Bu sebeple ailelerle işbirliği kurmak eğitimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Çünkü çocuklarını en iyi aileleri tanımaktadır. Ailelerle işbirliği sürecinde çocuklarının ihtiyaçlarının belirlenmesinde gerekli bilgiyi sağlayarak yardımcı

olması sağlanmalıdır (Cook & Friend,2010; Diken, 2015, s.245; Doorlag & Lewis, 2003; Eripek, 2007, s.35; Sucuoğlu, 2006, s.16).

Smith (2001) birlikte eğitim uygulamaların da aile katılımını ve işbirliği süreçlerine dahil edilmelerini incelemiş ve sürece katılımlarını desteklemek için çeşitli öneriler sunmuştur (akt. Diken, 2015, s.246). Bunlar:

- Güven ve saygı temelli bir ortam oluşturulmalıdır,
- Ailelerin kendilerini iyi hissetmeleri sağlanmalıdır,
- İletişim sürecinde ailenin kullandığı iletişim şekli dikkate alınmalı ve etkili kullanılmalıdır,
- Ailelere karşı saygılı olunmalı ve ailenin temel yapılarıyla ilgili önyargılı davranılmamalıdır,
- Toplantı zamanları aileler uygun yer ve zamanda yapılmalıdır.

Aile ile işbirliğinin başarılı olması için öğretmenin ailelerle sürekli iletişim halinde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin eve haftalık veya aylık olarak öğrenci hakkında gerekli bilgileri ve okulda yapılan faaliyetlerle ilgili mektuplar göndermelidir. Ayrıca ailelerle gerekli durumlar da telefon görüşmeleri yapılmalı ve düzenli olarak toplantılar da yapılmalıdır (Diken, 2015, s.246).

Birlikte Eğitime Hazırlayıcı Eğitim

Birlikte eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi çeşitli unsurların bir araya getirilmesi gerekmektedir. Bu unsurlar kendilerine ait görevleri tam olarak yerlerine getirirse birlikte eğitim başarıya ulaşır. Bunun için her bir unsurun birlikte eğitim için hazırlanması gerekmektedir (Batu, 2000).

Akran

Birlikte eğitim için hazırlayıcı eğitimler akranlarının özel gereksinimli çocuk hakkında bilgi sahibi olmalarını, onu daha kolay kabullenmelerini ve ona gerekli desteği sağlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple birlikte eğitime dahil edilen akranlara birlikte eğitime hazırlayıcı etkinliklerin sunulması şarttır (Aktaş, 2001; Civelek, 1990, s.100; Şahbaz, 2007; Tekin, 1994, s.95). Akranlar için birlikte eğitime hazırlayıcı çalışmalar olarak şunlar yapılabilir; çocuklarla toplantılar düzenlemek, özel gereksinimli çocuk hakkında bilgilendirme, canlandırma çalışmaları yapmaktır (Batu, 2000; Batu & Kırçali İftar, 2016, s.30; Yaşaran, Batu & Özen, 2014).

Sınıf öğretmeni akranlarına özel gereksinimli çocuk hakkında bilgilendirme toplantısını ilk olarak özel gereksinimli çocuk sınıfa gelmeden önce yapmalıdır. Sınıflarına özel gereksinimli çocuğun geleceğini, onun özel gereksinim türü ve özellikleri hakkında bilgilendirmelidir. Böylece özel gereksinimli çocukları anlamaları ve kabul etmeleri kolaylaşacaktır. Bilgilendirme çalışmaları sınıf öğretmeni tarafından yapılabileceği gibi özel eğitim öğretmeni ve ya rehber öğretmen tarafından da yapılabilir. Çocuklarla toplantılar düzenli aralıklarla gerçekleştirilmelidir. Bu toplantılarda çocuklarla özel gereksinimli akranları hakkındaki ve birlikte eğitim hakkındaki görüşleri tartışılmalı ve gerekli geri dönüşler sağlanmalıdır. Yapılabilecek diğer yararlı bir çalışma ise akranlarının özel gereksinimli çocuğun yerine kendilerini koymasudur. Bu etkinlik çocukların özel gereksinimli akranlarını anlamalarını ve ona nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda yardımcı olmaktadır. Canlandırma çalışmaları dikkat çekici ve etkili çalışmalar oldukları için sık sık tekrarlanmalıdır (Batu, 2000; Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.30-36; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2017, s.31-35).

Aile

Aile birlikte eğitimin başarıya ulaşmasını ve özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul görmesini sağlayan en önemli etmelerden biridir. Bu sebeple hem özel gereksinimli çocuğun ailesini hem de akranlarının ailesine birlikte eğitime hazırlayıcı etkinlikler yapılmalıdır.

Özel gereksinimli çocukların ailesiyle düzenli toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılarda çocuğu en iyi ailesinin tanıdığı ve sosyalleşmesinde önemli rol oynadıkları anlatılmalıdır. Aileyle birlikte çalışmanın öneminden bahsedilmelidir. Toplantılar aracılığıyla aileyle kaynaşılmalıdır. Aileyle bilgilendirici konuşma ve seminerler düzenlemelidir. Bu konuşma ve seminerlerle aileye özel gereksinimli çocuklarının özel gereksinim türüyle ilgili özellikleri hakkında bilgiler verilmelidir. Okulda verilen becerilerin evde nasıl destekleyecekleri konusunda da bilgiler verilmelidir. Her aşamada aile işe dahil edilmelidir. Aileyle işbirliği içerisinde olunmalı ve öğretimin her aşamasına dahil edilmelidir. Sınıfta yaptıkları konu öğretimleri hakkında aileye bilgi vermeli ve evde de ailelerin aynı konu üzerinde durması sağlanmalıdır. Çocukların gelişimleri hakkında bilgi verilmelidir. Özel gereksinimli çocukta meydana gelen gelişmeler hakkında aile bilgilendirilmeli ve motive edilmelidir (Batu, 2000; Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.45).

Akranlarının aileleri için öğretmen bilgilendirme çalışması yapılmalıdır. Bilgilendirme çalışmasında sınıfa özel gereksinimli çocuk geleceğini, özel gereksinimli çocuğun özellikleri ve evde çocuklarına nasıl bir bilgilendirme yapacakları hakkında çalışma yapılmalıdır. Öğretmene düzenli aralıklarla toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılar özel gereksinimli öğrenci hakkındaki soruları cevaplamasını sağlar. Özel gereksinimli çocukta meydana gelen gelişmeler hakkında da bilgi verilmelidir. Bu toplantılarda çocuklarla yapılan çalışmalar hakkında da bilgi verilmelidir (Batu, 2000; Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.46).

Öğretmen

Birlikte eğitimde en önemli role sahip olan öğretmenler ilk olarak sınıfa özel gereksinimli öğrenci gelmeden önce bilgilendirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerle düzenli olarak toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılarda öğretmenlere yalnız olmadıkları ve önemli bir role sahip oldukları anlatılmalıdır. Toplantıda öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlardan bahsetmeleri sağlanmalı ve bu sorunların çözüm yolları hakkında konuşulmalıdır. Öğretmenler özel gereksinimli çocukların özellikleri ve özel gereksinim türü hakkında bilgi verici seminerler düzenlenmelidir. İlk bilgilendirmeler özel gereksinimli çocuğun özel gereksinim türü ve özellikleriyle ilgili olurken diğer toplantılarda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ve merak ettiği konularla ilgili olabilir. Öğretmenler yapılan birlikte eğitime hazırlayıcı çalışmalar öğretmenlerin birlikte eğitime olumlu bakmalarını sağlayacak ve birlikte eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilecektir (Batu, 2000; Batu & Kırcaali İftar, 2016, s.28-30).

Okul Öncesi Sınıflarında Akran İlişkileri

Okul öncesi eğitim çocukların sosyalleşmelerine önemli katkılar sağlayarak çocukların akran ilişkileri kurmalarına imkân tanır. İlk yıllardaki akran ilişkileri çocuğun hayatın da önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi kurumlarındaki, akran etkileşiminin miktarı ve kalitesi, sonraki dönemde gelişmeler üzerindeki etkisiyle de sosyal becerilerin merkezinde düşünülebilir. Bu dönemdeki akran ilişkileri kurmadaki başarısızlığı da sonraki okul yıllarında uyumsuzlukla sonuçlanabilmektedir (Kyong, Elicker & Kontos, 2011). Bu sebeple akran ilişkileri büyük bir öneme sahiptir.

Erken Yıllarda Akran Gelişimi

Erken çocukluk döneminde akran ilişkileri değişim ve gelişim göstermektedir. Yaş arttıkça akranlarla geçirilen sürede değişmektedir (Eckerman & Peterman, 2004; Erwin, 1993; Santrock, 2004). Bu dönemde çocuklar akranları tarafından sosyal kabul görmek için akranlarıyla etkileşim kurmaya çalışırlar. Kurdukları etkileşimler sayesinde iletişim becerileri gelişecektir. Okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkileri sonraki yıllardaki sosyal ilişkilerini etkilemektedir (Gülay, 2010, s.58; Kyong, Elicker & Kontos, 2011).

Bebeklikten itibaren çocukların akran ilişkilerinin gelişimine bakıldığında oyun ile başladığı görülmektedir. Çocuklar ilk olarak yalnız veya ebeveyn desteğiyle oynamayı tercih ederken ilerleyen zamanda akranlarıyla işbirliği içinde oynamaya başlamaktadırlar. Oyunları zamanla değişerek daha karmaşık ve sembolik sosyal oyunlara dönüşmektedir (Howes & Tonyan, 1999). Ayrıca zamanla çocuklar grup etkinliklerine de geçmektedirler. 2-3 kişiyle başlayan grup sayısı zamanla artmaktadır ve aynı cinsiyetten olan akranlarla grup oluşturma eğilimi görülmektedir (Fabes, Hanish & Martin, 2003; Smith, Cowie & Blades, 2005).

Akran ilişkileri sürecini ilk olarak tanışma ve iletişimi başlatma becerileri oluşturmaktadır. İkinci aşamasını ilişkiyi devam ettirme becerileri oluşturmaktadır. Bu beceri için çocukların akran ilişkilerini devam ettirmesi ve akranlarına olumlu davranması iki önemli unsurdur. Çünkü akranlara karşı sergilenen olumsuz davranışlar dışlanmaya sebep olabilir. Bu beceriyi geliştirmek için bir diğer unsur ise çatışma durumlarını çözümüledir. Akran gruplarına kabulde sosyal etkileşim gerekli olduğu için iletişim becerileri ve grup kurallarını öğrenmek önemlidir. Bu becerileri geliştirip gruba başarılı bir şekilde katıldığında çocuğun akranları tarafından kabulünde artış olmaktadır (Gülay, 2010, s.59).

İlk akran ilişkilerinin okul öncesi dönemde görülmesiyle birlikte ilk akran problemleri de yine bu dönemde görülmektedir (Wood, Cowan & Baker, 2002). Akran ilişkileri sonraki yıllardaki sosyal ilişkileri geliştirirken bu yaşanmış olan problemler sosyal yeterlilikle ilgili problemlerine sebep olabilmektedir (Brown, Odom & Conray, 2001). Okul öncesi dönem bu olumsuz duygu ve davranışların erkenden fark edilerek çözülmesi için önemli bir dönemdir. Ayrıca bu dönemde kazanılan tüm gelişimsel beceriler sonraki yıllardaki arkadaşlık ilişkilerini etkilemektedir (Gülay, 2010, s.60).

Alan yazında akran ilişkilerinin süreçsel gelişimiyle ilgili bazı aşamalardan söz edilmektedir. Erwin (2000), akran ilişkilerini beş aşamada incelemiştir. Bu aşamalar

sırasıyla, tanışma, geliştirme, sürdürme-pekiştirme, bozulma ve bitmedir. Tanışma aşamasında etken faktör yakınlıktır. Geliştirme aşamasında ise iletişim güven ve ödül faktörleri etkilidir. Sürdürme ve pekiştirme de ise sosyal becerilerin artması, ilişkilerin sürdürülebilirliğinin artması ve güven duygusu etkilidir. Bozulma aşamasında bir ilişkinin bozulmasında bireyin beklentilerinin farklı olması veya bireyin sosyal becerilerden yoksun olması gibi sebeplerle tek kişi yeterli olmaktadır. Bitme aşaması ilişkinin tamamen bitmesidir.

Gelişimsel olarak incelendiğinde ise yaşamın ilk iki yılında çocukların genellikle iki kişiden oluşan gruplar kurmaya meyilli oldukları gözlemlenmiştir. İki kişiden fazla gruplaşma nadir gözlemlenmiştir. Akran gruplarında ise cinsiyet farklılıklarına önem vermemişlerdir (Hay, 2006). Prososyal davranışların diğer ilk formları (paylaşma, yardım ve sıkıntılı akranları rahatlatma) ilk doğum günleri zamanlarında ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmacılar ikinci yılda prososyal davranışlarda artış olduğunu belirtmişlerdir (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). Bir yaşındaki çocuklar iki yaşındakilere göre akranlarının nesneleri paylaşma isteklerine yanıt verme eğilimi daha fazla olabilmektedir (Caplan, Vespo, Pedersen & Hay, 1991).

Üç yaşından itibaren ikili gruplarla oynamayı tercih etseler de kalabalık gruplar dikkatini çekmeye başlamaktadır. Kendi cinsiyetlerinden olan akran tercihinde artış görülür. Bu yaştan itibaren akranlarının çevresinde olmasını istemektedir. Akran kabulünü kazanma isteği önemli bir gelişim basamağını oluşturmaktadır. Akranlarla işbirliği yapma becerisine dayalı oyunlar tercih etmektedirler. Akran ilişkileri kurmada kendilerine özgü yöntemler geliştirirler. Taklidin yerini karşılıklı ve paralel oyuna bırakmasıyla akran ilişkileri olumlu yönde gelişmektedir (Gülay, 2010, s.62).

Dört yaş çocuklarının, akranları ile ilgili düşünceleri daha karmaşıktır. Akran tercihlerinin ve popülerliğinin özellikleri dört beş yaştan itibaren belirginleşmeye başlıyor. Popüler olmada olumlu davranışlar, akran reddinde ise olumsuz davranışlar etkili olmaktadır. Dört yaşından itibaren oyun sürelerinde artış görülmektedir. İşbirliği gibi sosyal becerilerde artmaktadır (Gülay, 2010, s.63; Yavuzer, 2002, s.105-107).

Okul öncesi dönemde akran ilişkileriyle ilgili genel olarak, çocuğun yaşının artmasıyla akran ilişkilerinin de geliştiği görülmektedir. Bu durumun sebebi ise akranlarla geçirilen sürenin artması, yaşın ilerlemesi ve oyundur. Yaşın ilerlemesiyle birlikte gelişim alanlarında meydana gelen olgunlaşma sosyal gelişimini etkileyerek akran ilişkilerine

yansımaktadır. Yaş ile birlikte gelişen oyunda akran ilişkilerini etkilemektedir. Akranlarla geçirilen zamandaki artış, olgunlaşma sonucu ortaya çıkan sosyal beceriler ve oyunlar bütün olarak okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin zamanla gelişmesiyle birlikte daha karmaşık bir yapı oluşturmaktadır (Gülay, 2010).

Önemi ve Gereği

Okul öncesi eğitim gelişim en hızlı olduğu dönemde, çocukların potansiyellerini ortaya çıkarma, erken teşhis vb. gibi amaçlarının yanında akranlarıyla düzenli etkileşimin başlangıcı olmasıyla da ayrı bir öneme sahiptir. Çocuklar ilk defa aile dışında öğretmenlerle ve akranlarıyla iletişim kurmaktadırlar. Bu durum onların yeni ilişkilerinde ailelerinden öğrendikleri bilgi, beceri ve yeteneği kullanmanın yanında akranlarından ve öğretmenlerinden yeni beceriler öğrenmelerine olanak tanımaktadır Okul öncesi dönemde akran ilişkileri yaşlara göre incelendiğinde, çocuğun yaşının artmasıyla akran ilişkilerinin de geliştiği görülmektedir. Bu durumun sebebi ise akranlarla geçirilen sürenin artması, yaşın ilerlemesi ve oyundur. Yaşın ilerlemesiyle birlikte gelişim alanlarında meydana gelen olgunlaşma sosyal gelişimini etkileyerek akran ilişkilerine yansımaktadır. Yaşla birlikte gelişen oyunda akran ilişkilerini etkilemektedir (Gülay, 2010, s.51).

Akran ilişkileri çocuğun hayatının her kademesinde önemli etkiye ve işleve sahiptir. Bunlardan biri, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, psikolojik ve fiziksel gelişimine sağladığı katkılardır. Ayrıca akran ilişkileri sosyal, duygusal gelişimi, akademik başarıyı ve okula uyumu olumlu yönde etkilemektedir (Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer, & Rodkin, 2008).

Çocuklarda akran ilişkileriyle birlikte kendini ifade etme ve empati becerileri gelişmektedir. Okul öncesi dönemde olumlu akran ilişkileri geliştiren çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına başladıklarında daha çabuk uyum sağladıkları ve kolay ilişki kurdukları gözlemlenmiştir (Gürşimşek, 2002). Ayrıca duygusal açıdan, stresli durumlarda akranlar birbirlerini rahatlatarak gerekli desteği sağlarlar. Bu destek sayesinde çocuklar, stresli durumla baş etmeyi, zorbalıktan, şiddet eğiliminden korunmayı öğrenmekte ve çocukların akademik başarısını artırmaktadır. Akran ilişkileri çocukların başarılı etkileşimler kurarak birçok sosyal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Akranlarıyla yaşadığı ilişkiler aracılığıyla sosyal uyum göstermekte ve sosyal becerileri kazanmaktadır. Öz

düzenleme becerileri, sosyal kontrol ve sosyal değerleri öğrenmesini sağlamaktadır (Gülay, 2010, s.53).

Akran ilişkileri, sosyal becerileri kazanmasını sağlaması, özgüven duygusunu geliştirmesi, çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri ve sınamaları için ortam oluşturmaları, sosyal zekayı artırması, duygusal destek sağlaması gibi durumlardan dolayı çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından önemlidir (Erwin, 2000).

Akranların gelişime sağladığı katkıların yanında bilgi kaynağı, model olma, paylaşım, eşitlik, rehber, destek olma gibi işlevleri bulunmaktadır. Akranlar birbirlerine model olmaları bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Çocuklar zamanla davranışsal açıdan birbirini etkileyerek birbirine benzemektedirler. Akranlar aile dışında dış dünyada bilgi kaynağını oluşturmaktadır. Birbirlerine farklı konularda rehber olmaktadır. Akran ilişkilerinde kendileriyle ilgili geribildirimler alarak benlik algıları gelişmektedir. Bu ilişkilerle çocuklar sosyal rolleri ve cinsel kimliklerine uygun davranışları öğrenirler (Gülay, 2010, s.54).

Sonuç olarak çocuklar doğduğundan itibaren sosyal bir ortam içerisinde yer almakla beraber sosyal ilişki kurma ve geliştirme becerileri zamanla artış göstermektedir. Hayatımızdaki önemi ve gereği de artmaktadır.

Akran İlişkilerine İlişkin Kuramlar

Bu bölümde akran ilişkileriyle ilgili çeşitli kuramlar incelenecektir.

Bilişsel Gelişim Kuramı/ Jean Piaget

Piaget çocukların çevresi hakkında bilgi sahibi olduktan sonra karmaşık bilişsel yapılarla bu bilgileri düzenlediklerini savunmaktadır. Bu bilişsel yapılar çocuğun sahip olduğu bilgiyi düzenlemek için kullandığı birbiriyle bağlantılı anılar, düşünceler ve stratejilerin oluşturduğu bir bütündür. Piaget'e göre zihin durağan bir yapıda değildir sürekli değişmektedir. Bilişsel gelişimi etkileyen dört unsur vardır. Bunlar, olgunlaşma, fiziksel deneyim, dengeleme ve sosyal deneyimdir (Berk, 2013, s.51; Deniz, 2008, s.6; Diken, 2012, s.139; Ömeroğlu & Kandır, 2007, s.16).

Piaget sosyal ilişkilerin bilginin yapılandırılmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Sosyalleşme sürecinde, çocuk bilgi ve düşüncüyü kişilerden direkt

almamakta, bunları kendi zihninde yeniden düzenleyerek kullanmaktadır. Bu sebeple Piaget sosyal çevrenin çocuğu etkileyebileceğini bu konuda akranların ayrı bir önemi olduğunu savunmaktadır (Berk, 2013, s.52; Diken, 2012, s.140; Miller, 2008, s.47).

Piaget akran ilişkilerini hem bilişsel hem de sosyo-bilişsel açıdan incelemiştir. Çocukların konuşmaları, oyunları ve birlikte yapmış oldukları işler etkileşimlerini şekillendirecektir. Bu etkileşim öğelerinden biri taklittir. Taklit yoluyla çocuklar akranlarından yeni beceri ve davranışları öğrenirler. Çocukların bu etkileşim ortamlarıyla işbirliğini daha iyi öğrenebileceğini savunur. Piaget işbirliğinin akran ilişkilerindeki önemi belirtir. Ayrıca Piaget'e göre çocukların akran ilişkileriyle benmerkezcilikten kurtularak başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, kişiler arası problem çözme yeteneği ve sosyal ilişkilerdeki neden sonuç ilişkisi gelişmektedir (Berk, 2013, s.53).

Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı/ Lev S. Vygotsky

Vygotsky kuramıyla bilişsel gelişim üzerinde etkili olmakla birlikte sadece çocuğa değil onunla birlikte kültürel bağlam içerisindeki aktif çocuğa odaklanmaktadır. Üst düzey bilişsel işlevler sosyaldır; çocuklar kültürel araçları günlük yaşamda gerçek hayattaki sosyal becerilerde yaşadıkları sorunları çözmek için kullanmaktadır. Kültür ortamları yapılandırır ve insanların iletişimini şekillendirir (Miller, 2008, s.487).

Kuramda kültürel gelişim için iki süreç vardır; sosyal düzey ve bireysel düzeydir. Sosyal düzey kişiler arasındır, bireysel düzey ise içseldir. Sosyal düzey bireysel düzeye dönüştürüldüğü zaman gelişim sağlanır. Vygotsky sosyal etkileşimin içsel konuşmayı geliştirdiğini keşfetmiştir. Gelişimin temeli kültür ve etkileşimdir (Deniz, 2008, s.20; Diken, 2012, s.151).

Vygotsky kuramında çocukların akranlarıyla yapacakları çalışmalarıyla problem çözme, planlama ve işbirliği gibi bilişsel becerilerini geliştirdiklerini savunur. Bu durumda akran işbirliği yapmanın önemine vurgu yapmaktadır. Vygotsky akran işbirliğini bir konu ya da beceride daha yetenekli olan akranlarıyla işbirliği yapması olarak tanımlamaktadır. Akran işbirliği sayesinde çocuklar akranları ile iletişim kurmaktadırlar, etkinliklere aktif katılmaktadır ve farklı bakış açılarına sahip olmalarını sağlamaktadır. Vygotsky kuramında daha yetenekli bir akranla ya da yetişkinlerle yapılan bu işbirliğini yakınsak gelişim alanı kavramı ile açıklamıştır (Deniz, 2008, s.21; Diken, 2012, s.151; Miller, 2008,

s.487). Vygotsky yakınsak gelişim alanını tek başına problem çözme ile gerçekleşen gelişim düzeyiyle yetişkin ya da daha yetkin bir akran işbirliği ile problem çözerek ortaya koyduğu gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Ayrıca Vygotsky (1978), öğrenme çocuğun yetişkin biriyle ya da daha yetkin bir akranla işbirliği yaptığında gelişebilecek bir içsel süreci uyandırdığını savunmaktadır (akt. Miller, 2008, s.499).

Sonuç olarak Vygotsky çocuğun gelişiminde akran desteğinin ve akranlarla işbirliği yapıp iletişim halinde olmanın önemli olduğunu savunmuştur.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı/ Albert Bandura

Bandura bireyin sosyal etkileşimlerde akranlarını veya yetişkinleri gözlemleyerek o anda davranışı öğrenebileceğini savunmaktadır. Birey gözlem yoluyla muhtemel davranışın sonuçlarını gözlemlemektedir. Bandura bu durumu başkasının yerine yapımlı pekiştirme olarak adlandırır (Berk, 2013). Bandura gözlemleyerek öğrenme sürecini dört basamakta incelemiştir.

1.Dikkat süreci: Modelin ayırt edici, çekici, güç gibi özellikleri ve gözlemcinin istek ve ilgisiyle şekillenen bir süreçtir.

2.Hatırlama Süreci: Gözlenilen davranışların tekrar edilebilmesi için hatırlanması gerekir. Beş yaşından küçük çocuklarda hatırlama davranışının gerçekleşebilmesi için görsel imajlar kullanılmalıdır.

3.Davranış tekrar süreci: Bu süreçte kişi artık pratik yapmaya başlar ve davranışı tekrarlar.

4.Motivasyona dayalı süreçler: Bu süreçte kişi hangi davranışı gerçekleştireceğini belirler (Deniz, 2008, s.137; Gülay, 2010, s.17; Miller, 2008, s.258).

Çocukların sosyal becerileri kazanmalarında model etkili olduğu kadar onlara verilen ödül ve ceza da etkilidir. Çocuklar toplumsal davranışları sonucunda aldıkları ödül ve cezalar ile öğrenirler. Bunun sonucunda hangi davranışın ödül getireceğini öğrenir. Daha sonra çocuk sosyal davranışları içselleştirerek davranışı kendi başına ödül haline getirir (Deniz, 2008, s.138). Kuramda bahsedilen model alma sürecinde akran ilişkileri etkili olmaktadır. Çocuklar akranlarını model alarak davranışları öğrenmektedirler ve sonucunda aldıkları geri bildirimle göre davranış süreklilik göstermekte ya da kaybolmaktadır (Berk, 2013).

Ekolojik Sistem Kuramı/Urie Bronfenbrenner

Ekolojik sistem kuramı çocuğun gelişiminin çok katmanlı bir çevrenin karmaşık ilişkiler sistemi tarafından etkilendiğini savunur. Çocuğun gelişimin biyolojik sistemle beraber çevresel faktörlerle şekillendirdiğini savunan Bronfenbrenner bakış açısını biyoekolojik model olarak tanımlamıştır. Bronfenbrenner çevreyi çocuğun günlük yaşantısındaki ev, okul ve mahalleyi de içine alarak ve onları da aşacak birbiriyle bağlantılı bir sistem tasarlamıştır (Berk, 2013, s.58). Bu kuramda beş sistemden bahsedilmektedir. Bunlar; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir.

Mikrosistem, çevrenin en iç halkasını oluşturmaktadır. Çocuğu doğrudan etkileyen kişi ve etkinlikleri kapsar. Bütün ilişkiler çift taraflıdır ve karşılıklı etkileme durumu söz konusudur. Bu karşılıklı etkinin sıklığı arttığında davranışta kalıcı etki yapar (Berk, 2013, s.58; Diken, 2012, s.83).

Mezosistem, mikrosistemdeki çeşitli ortamlar arasındaki etkileşimlerden oluşur. Bu etkileşimlerin oluşabilmesi için sosyal yeterlilik gereklidir (Diken, 2012, s.83; Miller, 2008).

Ekzosistem, çocukların içinde olmadığı ama çocukların içinde bulunduğu ortamı etkileyen sosyal ortamlardır. Bu sistemde bireyler yer almaz ancak bireyleri dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin; anne- babanın iş stresi çocuğu dolaylı yoldan etkilemektedir (Berk, 2013, s.60).

Makrosistem, kuramdaki en dış düzeydeki sistemdir. Kültürel değerleri, gelenekleri ve kaynakları kapsamaktadır. Çocuğun sosyal yeterliliğe ilişkin davranış ve düşünme yapısını kavramasını sağlamaktadır (Berk, 2013, s.60).

Kronosistem, zamanın bireyler üzerindeki etkisini ifade eder. Zamanla çocuklar kendi sosyal çevresini oluşturmaktadır. Bunu ise sahip oldukları fizikse, zihinsel ve kişilik özellikleri etkilemektedir. Bu durumda bize göstermektedir ki ekolojik sistemler kuramında gelişimine sadece çevresel ne de içsel eğilimlidir (Berk, 2013, s.60; Diken, 2012, s.83).

Kuram tüm toplumsal sistemlerden bahsetmektedir. Sosyal etkileşimler yoluyla sistemlerle etkileşim sağlanırken bireylerden oluşan sistem sosyal davranışları etkilemekte onlarda sistemi etkilemektedir. Akranlar bireyin içinde yer aldığı mikrosistem de yer aldığı için bireyi doğrudan etkilemektedir (Miller, 2008).

Zihin Kuramı

Zihin kuramı bireyin hem kendisinin hem de başkalarının zihinsel durumlarını fark edebilmesi becerisine dayalı kuramdır. Bu beceri bireyin kişilerin davranışlarının altında yatan niyet, istek ve duygular gibi sezgisel durumları anlamasını ifade etmektedir (Flavell, 2000; Miller, 2008, s.561; Santrock, 2018). Kuram tüm çocukların sosyal gelişimi için özellikle akran etkileşimlerinde büyük fayda sağlamaktadır. Çünkü başkalarının eylemlerinin ardındaki inanç ve istekleri iyi anlamak akranlarıyla daha kolay etkileşim kurmalarına imkan sağlamaktadır (Peterson & Slaughter, 2015).

Zihin kuramı zihinsel süreçlere odaklanmasının yanında zihinsel gelişimin sosyalleşme sürecine etkilerine de odaklanmaktadır. Bu da bu kuramın sosyal boyutunu oluşturmaktadır. Bireyler kendi potansiyelinin farkında olarak karşısındaki kişilerin duygu ve düşünceleri anlayarak davranışlarını düzenleyecektir. Kurama göre bilişsel beceriler, yaş, dil becerileri, sosyal etkileşim, anne- baba tutumları ve sosyo-ekonomik gibi etmenler düşünce yapılarını etkilemektedir (Santrock, 2018).

Kurama göre çocukların zihinsel becerileri akranlarıyla sosyal etkileşimi geliştirmede etkili olmaktadır. Akranlarının zihinsel durumlarını anlayamayıp onlar tarafından reddedilen çocuklar ilerleyen yıllarda öğrenme ve gelişme imkanlarını kaybetmektedirler (Trawick-Swith, 2018).

Grup Sosyalleşme Kuramı

Judith Harris (1994) Grup Sosyalleşme Kuramı'nda, biyolojik faktörlerin yanında grup içi ve gruplar arası sosyalleşme sürecinin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Kurama göre sosyalleşme bireyin toplum tarafından kabul görme sürecidir (akt. Gülay, 2010, s.32). Grup sosyalleşme kuramı iki varsayıma dayanır:

- 1.Çocuklar her ortamda farklı davranışlar öğrenirler. Örneğin ailede farklı davranışlar, akran grubunda farklı davranışlar öğrenirler.
2. Sosyalleşme, çocukta akran etkileşimleri sırasında gerçekleşmektedir (Harris, 1995, 1998).

Akranlar her yaş için sosyalleşme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar için akranlar tarafından kabul görüp bir gruba dahil olmak sosyalleşme sürecinde isteklendirme sağlamaktadır. Çocuk akran gruplarının beklenti ve kuralları doğrultusunda davranışlarını

değiştirmektedir. Aynı zamanda Harris kuramda, akran ilişkileri aracılığıyla çocukların kültürü ve toplumun değer yargılarını öğrendiklerini vurgulamaktadır (Gülay, 2010, s.32).

Çocuk ve Çevre Yordayıcı Modeller

Çocuk ve çevre modeli, çocuğun ilişkide bulunduğu sosyal çevresinin doğrudan veya dolaylı olarak çocuğu etkilediğini savunmaktadır. Bu çevre içerisinde anne, baba ve çocuk ilişkisi akran ilişkilerinde dolaylı veya doğrudan etkili olmaktadır (Gülay, 2010, s.33).

Ladd (2006), Çocuk ve Çevre Yordayıcı Modeli temel alarak, iki model oluşturmuştur:

1.Problem temelli model: Bu model saldırganlık ve çekingenlik davranışlarını ortaya çıkaran durumlara ve bu davranışların sonucunun akran ilişkisine etkisine odaklanmıştır. Yapılan araştırmalar sonucu, okul öncesi dönemde duygusal ve davranışsal problemler çocuklarda saldırganlığa ve akranları tarafından reddedilmeye sebep olmaktadır. Saldırganlık ve reddedilmenin uzun süreli olarak devam etmesi sonucunda ise çocuğun bu davranış sorunlarını ilköğretim boyunca yaşaması durumu söz konusudur.

2.Yer değiştirme modeli: Bu modelde ise risk faktörleri ile uyumsuzluğun zamanla yer değiştirdiği savunulmaktadır. Risk faktörü olan saldırganlık akranları tarafından reddedilmeye neden olmakta bu reddedilme sonucu çocuğun saldırgan davranışlarında artış olmaktadır. Diğer risk faktörü olan çekingen davranış okul öncesi yılları içe yönelik davranış problemleri akranları tarafından reddedilmenin nedeni iken ilköğretim yıllarında sonucu olabilmektedir (Ladd, 2006).

Farklılıklar ve Akran İlişkileri

Birlikte eğitimde özel gereksinimli çocuklar ve akranları için etkileşim fırsatları ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunma fırsatlarının artmasının yanı sıra, bu ortamlardaki içerikler ve durumlar genellikle sosyal beceri ve ilişkilerin gelişimine odaklanmaktadır. Hem erken çocukluk alanında hem de özel eğitim gerektiren erken çocukluk döneminde asıl hedef sosyal ilişkilerin gelişmesidir (Dietrich, 2005).

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukları birlikte eğitim ortamlarına dahil etmek, özel gereksinimli çocuklar ve akranları için olumlu sosyal sonuçlar doğurmuştur. Özel

gereksinimli çocukların akranlarıyla sosyal iletişim seviyeleri artmıştır, daha yüksek düzeyde sosyal destek sağlamış ve almışlardır ve arkadaşlıkları özel gereksinimli akranlarıyla ayrılmış olan zamanlardaki arkadaşlık ağlarından daha büyüktür (Fryxell & Kennedy, 1995; Hunt vd., 1994; Salisbury vd., 1993).

Son birkaç yılda küçük çocuklar arasındaki sosyal ilişkiler üzerine önemli araştırmalar yapılmıştır. Sadece yakın zamanda araştırmacılar özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasındaki ilişkileri incelemeye başladılar ve özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasındaki ilişkilerin var olduğunu, akranlarıyla arasında benzer özelliklere ve niteliklere sahip olduklarını ve benzer bir şekilde geliştiklerini ortaya çıkardılar (Buysse, 1993; Hall, 1994). Özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasındaki akran ilişkileri ile yapılan çalışma sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Bazı çalışmalar özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında akran ilişkilerinin var olduğu sonucuna ulaşırken bazı çalışmalar akran ilişkilerinin düşük seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

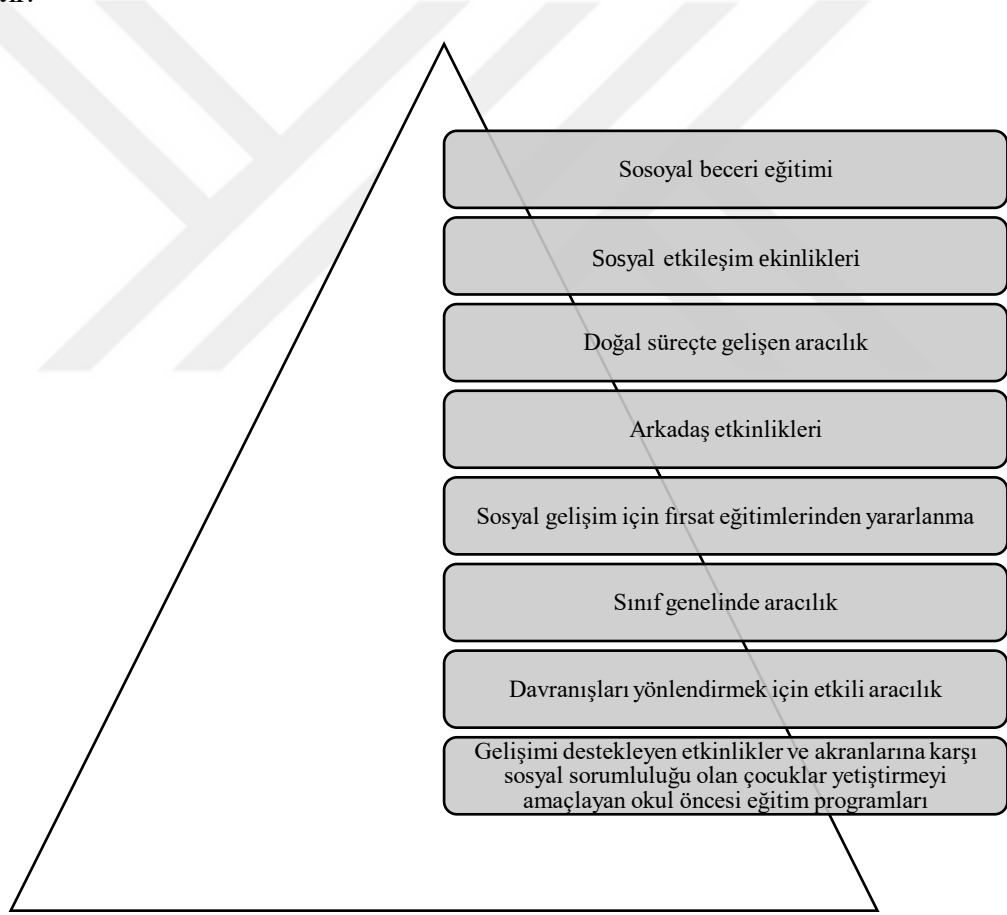
Favazza ve Odom (1997) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını kabul düzeyinin düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine aynı şekilde okul öncesi dönemdeki çocukların Down sendromlu çocukları daha az çekici bulduklarını göstermiştir (Graffi & Minnes, 1988). Guralnick (1999), yapmış olduğu çalışmada yüksek kalite programlarda bile eğer seçimler öğretmenler tarafından yapılmazsa özel gereksinimli çocukların ve akranlarının oyunlarında arkadaş seçiminde gözle görülür bir fark olduğunu tespit etmiştir. Yine aynı şekilde Guralnick ve Groom (1988), yapmış oldukları çalışmada özel gereksinimli çocukların sosyal olarak içe kapandığını veya dışlandığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalarda akran ilişkilerine yönelik olumsuz sonuçlar olmasına rağmen bazı çalışmalarda da olumlu sonuçlar edilmiştir.

Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes (1998) yapmış oldukları çalışmada sınıftaki özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında olumlu etkileşim olduğunu tespit etmişlerdir. Odom vd. (2006), okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında olumlu akran ilişkisi ve sosyal etkileşim olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada Buysse, Goldman ve Skinner (2002), özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında arkadaşlığının farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Çulhaoğlu İmrak (2009), ise yapmış olduğu çalışmada özel gereksinimli çocuk ile akranları arasında olumlu sosyal iletişim davranışlarını olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla gözlemlemiştir.

Özel gereksinimli çocuklar ile akranları arasında olumlu veya olumsuz akran ilişkileri söz konusu olabilmektedir. Olumsuz akran ilişkileri öğretmen destek stratejileriyle geliştirilebilir ve çocuklar arasındaki iletişim artırılabilir.

Öğretmen Destek Stratejileri

Birlikte eğitimin başarılı olmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmenin birlikte eğitime karşı tutumu ve bütün çocukların öğrenmesini sağlayacak öğrenme ortamları ve program hazırlama becerisine bağlıdır. Öğretmenlerin akran ilişkilerini geliştirmek için kullanabileceği stratejiler aşağıda hiyerarşik yapı halinde verilmiştir.



Şekil 1. Küçük çocuklarda akran etkileşimlerini geliştirmenin hiyerarşik yapısı. Brown, W.H., Odom, S.L. & Conray, M.A., 2001, An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.

Küçük çocuklarda akran etkileşimlerini geliştirmenin hiyerarşik yapısına bakıldığında, öncelikle akran ilişkilerini ve gelişim alanlarını destekleyen program hazırlamak gereklidir.

Öğretmenin akran ilişkilerinde ortaya çıkacak problemleri çözmek için kullanacağı aracılık stratejilerini belirlemesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin esnek yapısından yararlanarak akran ilişkileri için gerekli fırsat eğitimi ve somut yaşantılardan yararlanmalıdır. Arkadaşlık etkinlikleri, ihtiyaç anında yapılan aracılık ve sosyal iletişimi destekleyen etkinlikler diğer öğelerdir. Son olarak gerçekleştirilen sosyal beceri eğitimi akran ilişkilerini ve çocukların sosyal yeterliliğini üst düzeye taşımaktadır (Gülay, 2010).

Öğretmenler çocuklar tarafından sosyal etkileşimde bir model olarak kabul edilirler ve özel gereksinimli çocuk ve akranları arasındaki etkileşimi kolaylaştırırlar. Özel gereksinimli çocuk ve akranları arasındaki oyunlar öğretmenler tarafından başlatıldığında ve öğretmenler tarafından desteklendiğinde bu oyunlar çocuklar tarafından daha fazla devam ettirilmektedir (Odom vd., 1993). Ancak öğretmen desteğinin fazla olduğu durumlarda da çocukların akranlarıyla olan etkileşiminde azalma meydana gelebilmektedir (Conroy & Brown, 2002). Bu nedenle öğretmenler destek sağlarken dikkatli davranmalıdırlar.

Öğretmenler çocukların arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmeleri için serbest zaman etkinliklerine yer vermeli, grup etkileşimi sağlamak için sınıf içi ve dışı fiziksel alanlar oluşturulmalı, çocukların istedikleri gibi davranıp eğlenebilmeleri için serbest ve hareketli oyun oynamaları sağlanmalı ve öğretmenler ailelerle bilgi alışverişinde bulunmalıdırlar (Goldman & Buysse, 2007). Ayrıca öğretmenler ailelerle ve diğer personelle olumlu iletişim kurarak çocuklara model olmalıdır.

Öğretmenlerin gerekli destek stratejilerini sağlayabilmesi için eğitim ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlere bilgi eksikliklerinin giderilmesi ve yeterlilik kazanabilmeleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle destek sağlanmalıdır (Avcı, 2015, s.260). Nitekim alanda yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin kaynaştırmayı desteklemelerine karşın, özel eğitim desteğine ihtiyaç duydukları göstermektedir (Batu, 1998; Baykoç- Dönmez, Avcı & Aslan, 1997).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde akran ilişkileri ve öğretmen destek stratejileriyle ilgili bulunan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Malloy ve McMurray (1996) ‘Çatışma Stratejileri ve Çözümler: Birleşik Erken Çocukluk Sınıflarında Akran Tartışması’ adlı çalışmasın da okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki 8 özel gereksinimli çocuk ve 9 akranıyla akran çatışmasını tanımlamış ve incelenmiştir. Veriler video kasetler ve doldurulmuş dosyalar kullanılarak toplanmıştır. Bu veriler kaynaştırma sınıflarda ortaya çıkan tartışmalarda kategori geliştirmek için toplanmıştır. Sonuç olarak: (a) özel gereksinimli çocuklar akranlarına göre daha fazla çatışmada yer almaktadırlar, (b) tartışmalar özel gereksinimli çocuklar arasında daha fazla meydana gelmektedir, (c) çoğunluğu öğretmen müdahalesi gerektiren çatışmalar olmaktadır ve (d) en sık sonucun çocukların ayrıldığı kazan-kaybet durumlarında ortaya çıkmaktadır. Bulgular özel gereksinimli çocukların bulunduğu erken çocukluk dönemindeki birlikte eğitim karma sınıflarda çıkan çatışmalarda aktif öğretmen müdahalesi gerektiğine işaret etmektedir.

Okagaki, Diamond, Kontos ve Hstenes (1998) ‘Küçük Çocukların Özel Gereksinimli Arkadaşlarıyla Etkileşim Korelasyonu’ adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, 36 çocuk (ortalama yaş= 55.2 ay) özel, üniversite-temelli erken çocukluk programına katılarak, özel gereksinimli çocuklara karşı olan bilgi ve davranışları ebeveynlerine sorulan sorular ile test edilmektedir. Ebeveynler şu soruları cevapladı: (a) çocuklarının toplum yanlısı davranışları için beklentileri ve (b) özel gereksinimli çocuklarla etkileşim de kendi inançları. Özel gereksinimli çocuklara karşı ebeveynlerin inançları(düşünceleri) ve

çocukların davranışları, çocukların boş oyun vakitleri boyunca birbirleriyle olan aktif etkileşimin sıklığı ile olumlu ilişki kurulmuştur.

Avcı (1999), tarafından “Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması” isimli çalışma yapılmıştır. Çalışmada 27 öğretmene grup tartışması tekniğiyle, 28 öğretmene grup tartışması ve problem çözme teknikleriyle, her bir grup için on beşer gün toplam da altmışar saattir olacak şekilde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, son test ve izleme ölçümünde her iki eğitim grubundaki öğretmenlerin yeterlilik ve tutumu puanlarında artış söz konusu olmuştur. Ayrıca izleme ölçümünde grup tartışması ve problem çözme tekniklerinin birlikte kullanıldığı grubun yeterlilik ve tutum puanlarındaki artış daha fazla olarak rapor edilmiştir.

Hestenes ve Carroll (2000), “Özel Gereksinimli Çocuklar ve Akranlarının Oyun Etkileşimi: Bireysel ve Çevresel Etkiler” isimli çalışmada özel gereksinimli çocuklar ve akranları için birlikte eğitim sınıflarının deneyimlerini daha iyi anlayabilmek ve aynı zamanda oyun içeriğini tanımlamak için çocukların oyun etkileşimleri ve düşünceleri okul öncesi alanda incelenmiştir. 21 normal gelişim gösteren çocukla bireysel görüşme ve 29 özel gereksinimli çocuk ve akranları oyun alanlarındaki gözlemleri bu çalışma için veri sağlamıştır. Araştırma sonucunda; akranlarının özel gereksinimli çocuklardan daha fazla işbirliği girişimi daha az bireysel oyun girişimi ve izleme alışkanlığı sergilediği görülmüştür. Aktivite seçimlerinin karşılaştırması özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının serbest oyunlar boyunca aktivite seçimlerinin büyük bir benzerli sergilediğini göstermiştir. Akranları iletişime geçerken beklenenden daha az zaman harcarken özel gereksinimli çocuklar akranlarıyla beklenenden daha az etkileşime geçmiştir.

Slininger, Sherrill ve Jankowski (2000) tarafından yapılan “Ciddi Özel Gereksinime Sahip Akranlarına Karşı Çocukların Tutumları Temas Kuramına Yeniden Bakış” isimli araştırma üç beden eğitimi ortamının (yapılandırılmış temas, yapılandırılmamış temas, ve temassız) çocukların tekerlekli sandalye kullanan ciddi zihinsel özel gereksinimi olan akranlarına karşı tutumları üzerindeki sonuçlarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Deneysel araştırma esnasında (4 hafta, 20 oturum, her biri 25 dakika) her sınıfa tekerlekli sandalye kullanan 2 çocuk ve özel bir yardımcı model yerleştirildi. Tutumlar yönelme anketi ve sıfatlara dayalı bir kontrol listesi ile değerlendirildi. Sonuç olarak, kızların erkeklerden daha iyi tutumlar seriglediğini göstermiştir. Alt analizlerde ise yapılandırılmış temas grubundaki erkeklerin

sıfatlara dayalı kontrol listesine göre gelişme gösterirken temassız gruplardaki erkekler yönelme anketlerinde gelişme göstermiştir.

Diamond (2001) tarafından yapılan “Küçük Çocukların Fikirleri, Duygusal Anlayış ve Özel Gereksinimli Sınıf Arkadalarıyla Sosyal Temas Arasındaki İlişki ” isimli araştırma küçük çocukların diğerlerine yardım etme düşünceleri, duyguları anlamaları, özel gereksinimli bireyleri kabullenmeleri ve özel gereksinimli sınıf arkadaşlarıyla sosyal temasları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar sınıflarında özel gereksinimli arkadaşları bulunan 45 anaokulu çocuğudur. Yapılan görüşmelerle yukarıda sözü edilen konularda çocukların fikirleri anlaşılmalı çalışılmıştır. Sosyal temas sıklığını ölçmek üzere sınıf gözlemi yapılmıştır. Sonuçlara göre özel gereksinimli sınıf arkadaşları ile sosyal temas kuran çocukların onları kabulü ve duyguları anlamaları konusundaki ölçüm sonuçları son derece yüksek çıkmıştır.

Harper ve McCluskey (2003) tarafından ‘Okul Öncesi Eğitim Alanlarındaki Öğretmen-Çocuk ve Çocuk- Çocuk Etkileşimleri: Yetişkinler Akran Etkileşimlerini Engelliyor Mu?’ isimli çalışmayla yetişkinler akran etkileşimini engelliyor mu? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma okul öncesi sınıflarında yarısı özel gereksinimli olan 3-4 yaşlarında 24 çocuğun serbes oyun zamanında video kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir. Her çocuk için 7-10, 20 dakikalık gözlemler yapılmıştır. Sonuçlara göre bazen öğretmen ile etkileşim kurmanın diğer çocuklar ile etkileşimi azalttığı görülmüştür. Bu sonuç hem özel gereksinimli hem de akranları için geçerliydi. Bu nedenle öğretmen girişiminin olduğu etkileşimlerin çocuklar arasındaki iletişimi azalttığı sonucuna varılmıştır.

Diamond ve HuiHuang (2005) tarafından yapılan ‘Okul Öncesi Çocuklarının Özel Gereksinimli Akranlarıyla İlgili Fikirleri’ isimli araştırmada akranlarının özel gereksinimli yaşlıları hakkında bildiklerini ve onların kaynaştırma sınıflarındaki tecrübelerinin bu fikir ve tutumlarını nasıl etkileyeceğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Küçük çocukların engel algılarına, anne babaların ve öğretmenlerin çocukların düşüncelerini etkileyebilecek yollara ve özel gereksinimli çocukların olduğu ortamlardaki etkileşimlere ve tecrübelere odaklanmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilere engelin ne olduğunu anlatabilmeleri ve anaokulu öğrencilerinin etkileşimlerini destekleyebilmeleri için öneriler sunmaktadır.

Dietrich (2005) tarafından yapılan “Okul Öncesinde İki Sınıfta Kapsayan Özel Gereksinimli Çocuklar ve Akranları Arasındaki Arkadaşlığı Bir Bakış” isimli çalışmada

özel gereksinimli çocuklar ve akranları altı adet doğal olarak oluşan arkadaşlıkların doğal bir çalışması, çocuklarla, ebeveynleriyle ve öğretmenlerle birlikte yapılmıştır. Veriler katılımcı gözlemleri ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Tanımlayıcı alan notları, bir saha çalışması dergisi ve yazılı görüşmeler analiz edilmiştir. Açık tanımlamalar, anlamları analiz etmek ve çocukların, velilerin ve öğretmenlerin de dâhil olduğu üzerinde çalışılan arkadaşlıklar hakkında çeşitli bakış açılarını ortaya çıkarmıştır. Arkadaşlıklar, okul öncesi çağıdaki arkadaşlıklarda yaygın olan tipik ve tasvir özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Arkadaşlık çalışmaları dinamik ve çalışma boyunca seyri değişmiştir. Arkadaşlıkların oluşumunu etkileyen çeşitli faktörler: oyun tarzlarındaki benzerlik; benzer faaliyetlerde bulunma fırsatı; benzer bilgi ve ilgi alanları; yakınlık ve ebeveyn faktörleridir.

Dyson (2005), “Anaokulu Çocuklarının Özel Gereksinimli Kişilere Yönelik Anlayışı ve Tutumları” isimli çalışmasında, anaokulu çocuklarının özel gereksinimli çocuklara yönelik anlayışını ve tutumlarını incelemiştir. Birlikte eğitim sınıflarına kayıtlı 77 Kanadalı çocukla yapılan görüşmeler göstermiştir ki a) anaokulu çocukları, fiziksel görünümlere göre özel gereksinimli çocukları kavramsallaştırmakta, b) anaokulu çocukları özel gereksinimli çocukların bazı yönlerini oldukça iyi bir şekilde kavramaktadırlar. Genel olarak anaokulu çocukları ayrıca özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu tutumlara sahiptirler. Ancak ne yazık ki bu olumlu tutumlar özel gereksinimli çocuklarla arkadaşlıklarına yansımamaktadır. Çocukların sadece yarısı özel gereksinimli çocukları arkadaşlarının olduğunu dile getirmiştir. Özel gereksinimli çocukların sosyal kaynaştırmalarını artırma ihtiyacına yönelik gelecek araştırmalar olasılıkları önerilmektedir.

Laws ve Kelly (2005), “İngiltere’de Normal Eğitim Veren Okullardaki Çocukların Zihinsel ve Fiziksel Özel Gereksinimi Olan Akranlarına Karşı Tutumları, Arkadaşlık İstekleri” adlı çalışmasında akranlarının özel gereksinimli çocuklara karşı tutumları ölçeği (PATHS) kullanarak çocukların zihinsel ve fiziksel özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarını incelemiştir. Çalışmaya İngiltere’de normal okullarda okuyan 9-12 yaş aralığında 202 çocuk katılmıştır. Çalışma çocuklara beyin felci geçirmiş ya da down sendromlu olduğu PATHS’den önce ve sonra söylenerek kontrol edilmiştir. Down sendromu ile ilgili bilgi verilen çocuklar özel gereksinimli akranlarına karşı daha olumlu tutumlar sergilerken, beyin felci hakkında bilgi verilen çocuklar daha olumsuz tutumlar sergilemişlerdir. Ayrıca bu tür bilgilerin verildiği kız çocukların daha hassas oldukları görülmüştür.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan “Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada ilköğretim sınıfındaki kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri akranlarıyla karşılaştırılmıştır. İlköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 613 özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının sosyal becerileri sosyal beceri dereceleme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin ve akademik başarılarının akranlarından az problem davranışlarının ise fazla olduğunu göstermektedir.

Buyse, Nabors, Skinner ve Keyes (2006), tarafından yapılan “Normal Gelişim Gösteren Okul Öncesi Çocuklar Arasındaki Bireylerin Oyun Arkadaşı Tercih ve Algısı” adlı çalışmanın amacı okul öncesi çocukların oyun arkadaşı tercihlerini ve özel gereksinimli çocuklar ve sınıf arkadaşlarının algılarını ilgili öğretmen derecelendirme ölçeği ve akran derecelendirme ölçeği kullanarak tanımlamaktır. Katılımcılar 42 ve 69 ay arasında değişen normal gelişimdeki 34 okul öncesi çocuğundan ve 5 öğretmenden oluşuyor. Okul öncesindeki özel gereksinimli çocuklar, normal seyrinde gelişmekte olan akranlarından daha düşük sosyometrik oranlar almasına rağmen, çocukların özel gereksinimli akranlarını seçme ya da reddetme nedenleri aslında normal çocuklar için verilenlerle aynıydı. Özel gereksinimli olan ve olmayan çocuk çifti arasında öğretmenlerin raporuna göre % 50 si birbiriyle oynamayı tercih etmemiştir, oysaki gelişimi normal olan ikili çiftler arasından sadece %21’i karşılıklı olarak birbirini tercih etmemiştir. İki tipte karşılıklı oyun arkadaşı tercih oranları ise yaklaşık aynıdır, özel gereksinimli çocukların karşılıklı arkadaşlıklar kurabildikleri ama akran ilişkilerinde olumsuz risklerin artmış olabileceği öne sürülebilmektedir.

Diamond, Hong ve Tu (2008), “Okul Öncesi Çocukların Fiziksel Engeli Olan Bir Akranlarını Ouna Almada Çevrenin Etkileri” isimli çalışmada farklı oyun ortamlarındaki fiziksel özel gereksinimi olan çocukların dahil edilmesi ya da dışlanmasına neden olan değerlendirmelere ve görüşlere odaklanmaktadır. Katılımcılar 3- 6 yaş aralığındaki 46 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklar 20 dk süren kişisel görüşmeler yapılmış ve birisi sandalyede diğeri ayakta olmak üzere 2 oyuncak bebek kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli akranlarını daha az tercih ettiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca okul öncesi çocuklarının özel gereksinimin tam olarak ne anlama geldiğini bilmeseler de tekerlekli sandalye kullanan akranlarını fark edebilmişler ve kararlarında bunun etkisi olmuştur. Tekerlekli sandalye kullanan çocuğu orta ve üst düzey

beceri gerektiren etkinliklerde daha çok dışlamaya meyilli olmakta minimum düzeyde beceri gerektiren etkinliklerde durumun bu şekilde olmamaktadır.

Kabasakal vd. (2008), tarafından yapılan “Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı” isimli çalışmada kaynaştırma öğrencilerin akran ilişkileri ve akran istismarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 3 ilköğretim okulunda 16’sı kaynaştırma öğrencisi olan toplamda 329 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin akran ilişkilerini belirlemek için “Sosyometri” ve “Kimdir bu?” ; akran istismarını belirlemek için ise “Öğrenciler için Akran İstismarı Anketi” kullanılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından çok terci edilmedikleri ve akranları tarafından uyum ve iletişim problemleri olduğu algısı olduğu tespit edilmiştir.

Vural ve Yıkılmış (2008), tarafından “Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi” isimli çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin yaptıkları öğretimsel uyarlamaları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda yetersiz oldukları gözlemlenmiştir.

Diamond ve Tu (2009), “Sınıf Ortamı, Fiziksel Engel ve Okul Öncesi Çocukların Kaynaştırılması Kararı Arasındaki Bağlantı” isimli çalışmaların da çocukların oyun ortamının (ör. Dışarı da oynamaya karşı resim çizme) bir işlevi olan birlikte eğitim konusundaki ve bir çocuğun fiziksel özel gereksinimi konusundaki görüşlerini ve açıklamalarını incelemişlerdir. Araştırmaya ABD Midwestern’den iki okul öncesi programdan 68 çocuk (30 erkek çocuk) katılmıştır. Sonuç; Küçük çocukların oyun arkadaşı olarak özel gereksinimli çocuktan ziyade hayali normal bir çocuğu seçmeye daha çok meyilli olduklarına, özel gereksinimli çocukların normal akranlarına göre oyunlara daha az davet edildiği ve kayda değer ölçüde oyunlardan dışlandığını ortaya koymaktadır. Fiziksel özel gereksinimi olan çocukların hem akran dışlaması hem de reddedilme riski olmasına rağmen, bu çalışma, çocukların farklı oyun bağlamlarında farklı kararlar aldıklarını kanıtlayan deliller sağlamaktadır. Okul öncesi çocuklar oyun etkinliklerinde bebeğin fiziksel özel gereksinimi çok sorun teşkil etmediği durumlarda sandalye kullanan bebeği seçmeye daha çok eğilimindedirler.

Diamond ve Hong (2010), yapmış oldukları “Küçük Çocukların Özel Gereksinimli Arkadaşlarını Oyunlara Dahil Etmedeki Kararları” isimli çalışmanın katılımcılar

anaokullarına kayıtlı 72 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma her bir çocukla 15-20 dk. gözlemler şeklinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda özellikle az miktarda motor becerisi gerektiren etkinliklerde çocukların özel gereksinimli akranlarını oyuna dâhil etmelerinin mümkün olduğu, çocukların karar aşamasında eşitlik ve adalet konularıyla ilgili onları cesaretlendirmek ve gelişen zihinsel yetenekleri önemli rol almaktadır. Bunun sonucunda sınıfları eşitlik ve adalet duygularıyla motive edip planlanmış etkinliklerde motor becerilerini biraz olsun azaltmak özel gereksinimli akranlarını çocukların oyuna alım kararlarında fırsat eşitliği sağlamaya yardımcı olacaktır.

Frederickson (2010), “Zorbalık mı Yoksa Dostluk mu? Çocukların Özel İhtiyaçlarına Verdikleri Tepkiler” isimli çalışmasında çocuğun özel gereksinimi ciddi olması durumunda ve sınıf arkadaşlarının yaşça büyük olması ya da özel gereksinimin bariz görülebilir olması gibi durumlarda arkadaş kabulünün merkezinde bulunan belirleyici süreçleri incelemiştir. Okullar bazen özel gereksinimleri olan öğrencileri konuşmaktan çekinmekte çünkü etiketlemeden endişe duymaktadırlar. Ancak etiketlemenin koruyucu bir etki oluşturabileceği de unutulmamalıdır. Norah Frederickson özel gereksinimli çocuklarla akranları arasında saygılı bir şekilde yardım sağlamanın olumlu bir etkileşim dâhilinde arkadaşlıklar inşa edebileceğini düşünmektedir.

Kwon, Elicker ve Kontos (2011), “Kaynaştırma ve Ayrı Okul Öncesi Sınıfında IEP Hedefleri, Öğretmen Konuşması ve Akran Etkileşimi” isimli çalışmasında öğretmen konuşmasının akran etkileşimini teşvik etmedeki rolü, IEP (bireyselleştirilmiş eğitim programı) hedeflerinin çocukların öğretmen konuşmasının sosyal işleyiş ve rehber olma özelliğini yansıtmaya yeterliliği, birlikte eğitim ve ayrışık sınıflarda öğretmen konuşması ve akran etkileşimindeki farklılıkları araştırmayı amaçlamaktadır. 39- 72 ay aralığındaki özel gereksinimli çocuklar serbest oyun zamanında video kaydı yapılarak gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, akran etkileşimini desteklediği düşünülen öğretmen konuşmasının oranlarının çok düşük olduğunu gözlemlenmiş, ancak öğretmenler akran etkileşimini kolaylaştırdığında, çocukların akranları ile daha fazla etkileşim gösterdiği gözlenmiştir. Çocukların sosyal IEP’leri sosyal işleyişleri kesin bir şekilde yansıtmaktadır. Ayrıca her iki ortam arasında çok belirgin miktarda fark görülmemesine rağmen birlikte eğitim ortamındaki çocuklar ayrıştırılmış sınıflardaki öğrencilere göre akranlarıyla daha fazla etkileşim kurmuştur.

Dikici Sığırtaç, Hoş ve Abbak (2011), tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri” isimli araştırma okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında, okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış çalışmaların aracılığıyla öğretmenlerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve belirlenen bu sorunlar karşısında öğretmenlerin kullandıkları çözüm yollarının ve önerilerinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Veriler sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 15 okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki bilgi eksikliğini alandaki uzmanlar tarafından giderilmesi, lisans eğitiminde tüm öğretmenlik alanlarında kaynaştırma eğitiminin hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmesi, kaynaştırma eğitimi veren öğretmenin sürekli bir uzman tarafından desteklenmesi, fiziksel alt yapının oluşturulması, öğretmenlere yardımcı personel verilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtaç (2011), tarafından yapılan “Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi” isimli araştırma 4 Down Sendromlu çocuk ve akranlarının serbest zaman etkinliklerinde gözlemlenmesi yoluyla yapılmıştır. Gözlemler beşer gün ve 40’ar dk. olarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Özel gereksinimli çocukların akranları ile olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla gözlemişlerdir. Özel gereksinimli çocuklar oyuna alınmama, yetersiz görülme ve eleştirilme gibi davranışlara sinirlenme, kızma gibi davranışlarla karşılık verdikleri gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli çocukları akranları yapabileceğine inandığı her etkinliğe kabul ettikleri fakat yapmakta zorlanacaklarını düşündükleri etkinliklere katılmasını istemedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Duman ve Koçak (2013), tarafından yapılan “Anaokulu Kaynaştırma Sınıfında Yer Alan Özel Gereksinimli Bir Çocuğun Sosyal Oyun ve Sosyal İletişim Özellikleri” isimli çalışmada özel gereksinimli çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri serbest zaman etkinliklerinde 120 dakikalık gözlem yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocukların akranlarına göre daha az grup oyunu oynadıkları bunun aksine daha fazla paralel oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların sosyal iletişimlerinde ise daha çok yetişkinlerle iletişim kurdukları ve onunda sadece karşılık verme şeklinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gök ve Erbaş (2014), tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Önerileri” isimli çalışmada sınıflarında özel gereksinimli çocuk bulunan 5 okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerin birlikte eğitime ilişkin görüşleri ve önerilerini belirlemek için yapmıştır. Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliği hakkında olumlu görüşleri olduğu ancak uygulamada sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin birlikte eğitim hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları ve bundan dolayı uygulamada yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına sebep olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler görme ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin birlikte eğitime uygun olmadıklarını ve diğer özel gereksinimli çocukların öğrenebildiği sürece birlikte eğitime dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler birlikte eğitimle ilgili çeşitli önerilerde de bulunmuşlardır.

Gül ve Vuran (2015), tarafından yapılan “Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ve Karşılaştıkları sorunlar” isimli çalışmada kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunları belirlenmiştir. Araştırma 14 (ilkokul, orta okul ve lise) öğrencisiyle yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli öğrenciler için içerik, süreç ve ürün boyutları açısından öğretimde farklılıklara ve uyarlamalara pek fazla yer verilmediği, öğrencilerin olumlu davranışlarından ziyade olumsuz davranışlarına odaklanıldığı, olumsuz davranışların azaltılmasında pekiştirmeden ziyade cezaya yer verildiği, öğrencilerin sosyal faaliyetlere çoğu zaman davet edilmedikleri ve akran desteğinin alınmadığı tespit edilmiştir.

Demir (2016), tarafından yapılan “Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlerin, Özel Gereksinimli ve Risk Grubu Çocukların Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi” isimli çalışmada okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışları incelenmiştir. Araştırma bağımsız bir anaokulunda çalışan 17 öğretmen ve sınıflarındaki özel gereksinimli (ÖG) ve risk grubu (RG) olduğu düşünülen çocuklarla yapılmıştır. Veriler masa başı etkinlikler ve serbest zaman etkinliklerinde yarım saatlik video kaydıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin masa başı etkinlikler ve serbest zaman etkinliklerinde ÖG ya da RG çocukla

benzer şekilde etkileşim kurduğu ve benzer sayıda olumlu davranış sergilediği az sayıda ise olumsuz davranış sergilediği gözlemlenmiştir. ÖG ve RG çocuklar ise akranlarıyla serbest zaman etkinliklerinde daha fazla etkileşim kurduğu ve bu etkinliklerde olumlu etkileşimin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Her iki etkinlikte de akranları ve öğretmenlerine karşı olumsuz etkileşim sıklıklarının ve problem davranış oranlarının benzer olduğu tespit edilmiştir.

Özetle; okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların akran ilişkileriyle ilgili araştırmalar incelendiğinde çoğu araştırmaların (Çulhacioğlu İmrak ve Sığirtmaç, 2011; Diamond, 2001; Dietrich, 2005; Frederichkson, 2010; Kabasakal, vd., 2008; Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes, 1998; Slininger, Sherrill ve Jankowski, 2000) özel gereksinimli çocukların etkileşimleri, sosyal ilişkileri ve akranlarının tutumlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bazı araştırmaların ise akran ilişkilerini oyunlardaki etkileşimde inceleyerek öğretmenlerin akran etkileşimini nasıl etkilediğini keşfetmeye çalıştıkları görülmektedir (Carrol ve Hestenes, 2000; Diamond, Hong ve Tu, 2008; Harper ve McCluskey, 2003; Kwon, Elicker ve Kontos, 2011). Bu alanda 90'lı yıllarda yapılan bir çalışmada ise akran tartışması, çatışma stratejileri ve çözüm yollarına odaklanılmıştır (Malloy ve McMurray, 1996). Bunların dışında, akranların özel gereksinimli çocuklarla ilgili fikirleri, tutumları ve oyuna dahil etmedeki kararlarını etkileyen etmenleri belirlemek için yapılmış çalışmalar da görülmektedir (Buysse, Nabors, Skinner ve Keyes, 2006; Diamond ve HuiHuang, 2005; Diamond ve Hong, 2010; Diamond ve Tu, 2009; Dyson, 2005; Laws ve Kelly, 2005). Ülkemizde ise birlikte eğitimde yer alan özel gereksinimli çocukların oyun ve sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve sınıf içi becerilerinin incelendiği çalışmalar yer almaktadır (Demir, 2016; Duman ve Koçak, 2013; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Ülkemizde birlikte eğitim sınıflarındaki öğretmenlerle ilgili olarak, öğretmenlere bu konuda verilen eğitimlerde kullanılan tekniklerin etkisi (Avcı, 1999), öğretmenlerin yapmış oldukları öğretimsel uyarlamaları belirlemek (Vural ve Yıkılmış, 2008), öğretmenlerin birlikte eğitimde yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları (Dikici Sığirtmaç, Hoş ve Abbak, 2011), okul öncesi öğretmenlerinin birlikte eğitime ilişkin görüş ve önerilerini (Gök ve Erbaş, 2014) araştıran çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak ülkemizde birlikte eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının arkadaşlık ilişkileri ve öğretmen destek stratejileriyle ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmayla bu alandaki eksikliği gidermek hedeflenmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama, verilerin analizi ve geçerlilik ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi kurumlarındaki özel gereksinimli çocuklarla akranlarının arkadaşlık ilişkilerini ve öğretmen destek stratejilerini belirlemeye yönelik nitel çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, belli bir bağlamın ve etkileşimin bir parçası olarak olayları kendi içerisinde anlamlandırma çabasıdır. Gelecekte ne olacağını tahmin etmekle ilgilenmez fakat olayın geçtiği yerin doğasını anlamaya çalışır. Nitel araştırmada analiz, anlamın derinliğiyle uğraşmaktır. Durum analizi, derinlemesine çalışma ve karşılaştırma yapmak için verinin özel durumlara göre düzenlenmesini içerir (Patton, 2014, s.447). Durum çalışması, farklı disiplinler içinde farklı durumları anlamlandırmak içindir (Glesne, 2015, s.30).

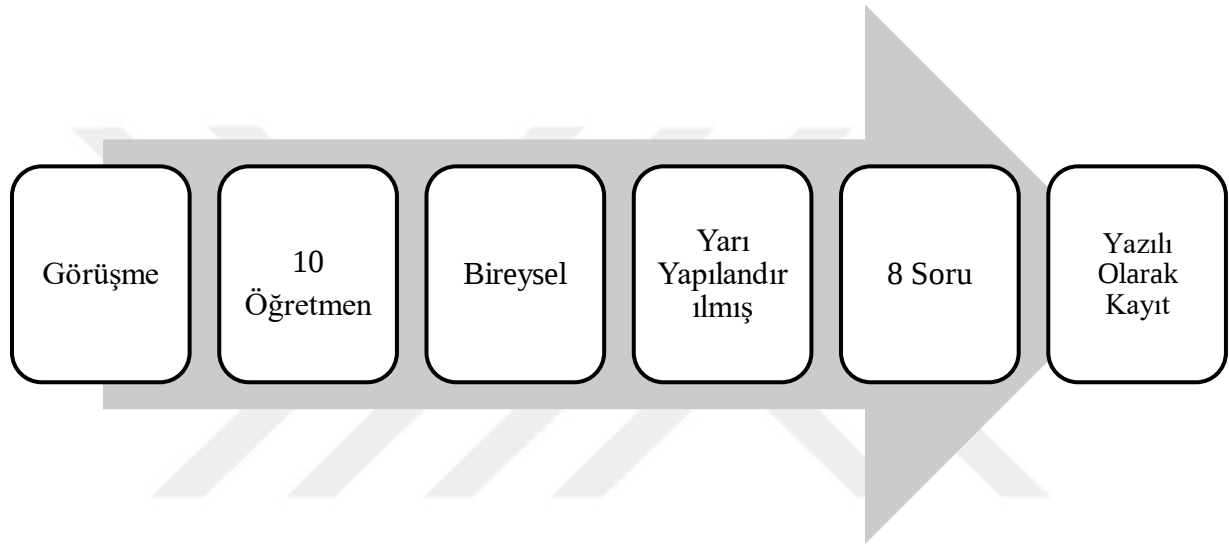
Çalışma Evreni ve Grubu

Çalışma evreni 2017–2018 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki özel gereksinimli çocuk bulunan 48 okul öncesi sınıfıdır. Bunlardan 10 sınıf çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunu 10 sınıftaki özel gereksinimli çocuk, akranları ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, çalışmanın amacına uygun olacak şekilde oluşturulacağı için amaçsal örnekleme türü kullanılmıştır. Amaçsal örneklem seçmedeki mantık derinlemesine araştırma yapabilmek için bilgi zenginliği oluşturmaktır (Patton, 2014,

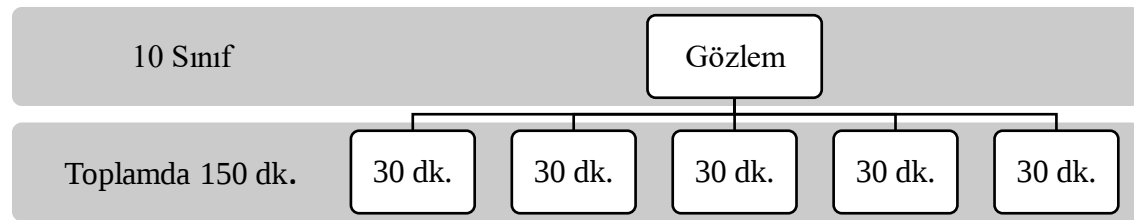
s.230). Bilgi zenginliği oluşturabilmek için özel gereksinimi çocukların çeşitliliği yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda örneklem grubunu 1 İşitmeyen, 1 görmeyen, 1 bedensel yetersizliği olan, 1 down sendromlu, 3 otizm spektrum bozukluğu olan ve 3 zihinsel yetersizliği olan çocukların bulunduğu 10 farklı anasınıfı oluşturmaktadır.

Veri Toplama

Bu araştırmada veri toplama araçlarından gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır.



şekil 2: Görüşme tekniğinin uygulanışı.



şekil 3: Gözlem tekniğinin uygulanışı.

Gözlem

Yapılmış olan gözlem verileri 2017-2018 ğretim yılı, bahar döneminde (Mart-Mayıs) toplanmıştır. Bu süreç en az 3 aylık bir süreyi kapsamaktadır. Gözlem günleri okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan işbirliği ile belirlenmiştir. Toplamda 4 farklı okul ve 10

farklı sınıftaki özel gereksinimli çocuklar ve arkadaşları arasındaki akran ilişkileri gözlenmiştir. Çocukların arkadaşlık ilişkilerini ortaya koymak için 30'ar dakikalık gözlem yapılmıştır ve veriler araştırmacı tarafından not edilmiştir. Her sınıf 3 kez öğrenme merkezlerinde oyunda ve 2 kez de açık hava oyunlarında gözlemlemek planlanmıştı ancak öğretmenler açık havada oyunu tercih etmediği için gözlemler sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sınıf içi etkinliklerde toplam her çocuk için 150 dk olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Görüşme

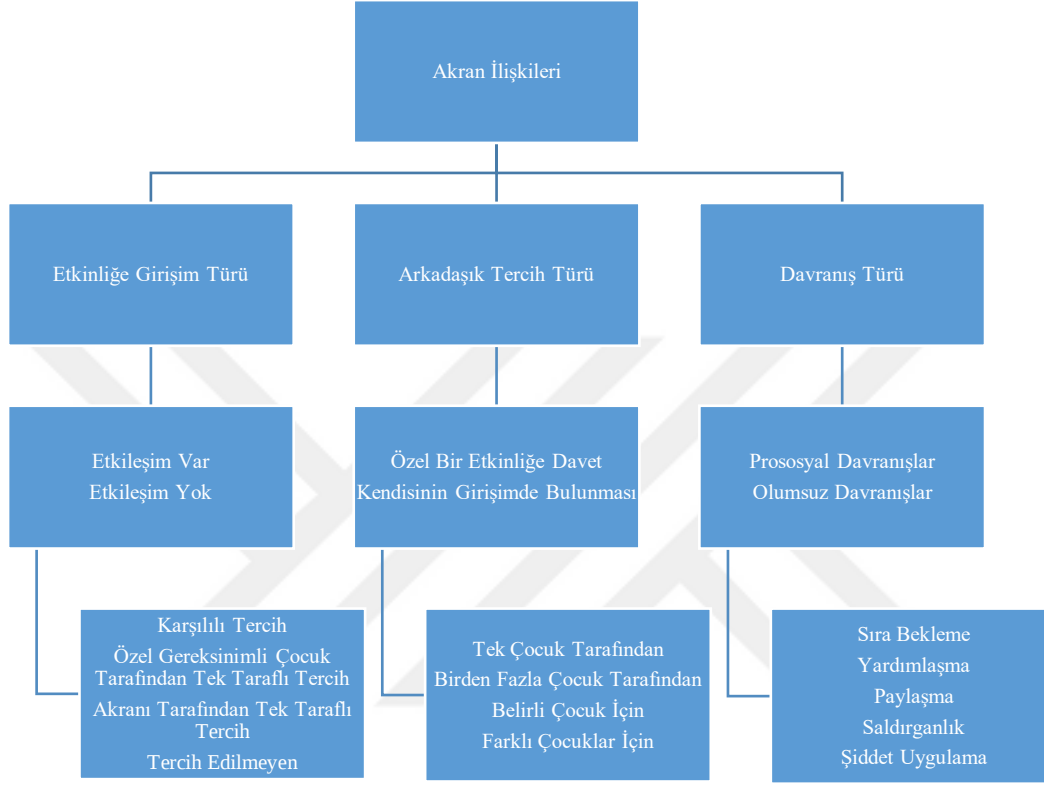
Öğretmen destek stratejilerini belirlemek için öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler gözlem yapılan sınıfların öğretmenleriyle yapılmıştır. Yani toplam 10 öğretmenle yapılmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından oluşturulup, toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Sorular öğretmenlerin birlikte eğitime yönelik aldıkları eğitim, özel gereksinimli çocuk sınıfa gelmeden önce yaptıkları çalışmalar, sınıfa uyumu için yaptıkları çalışmalar, karşılaştıkları sorunlar ve çözümleri, oyun oynanabilmesi için yaptıkları düzenlemeler, akran ilişkileri açısından yaşanan sorunlar, akarana avantajlarından oluşup sırasıyla sorulmuştur. Sorular araştırmacı tarafından öğretmenlere sorularak cevapları not edilmiştir. Görüşme süresi 20-25 dk. dan oluşmaktadır. Böylece öğretmenlerin destek stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Gözlem ve görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analizle birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi, geniş olan nitel verileri alarak temel tutarlılıkları ve anlamları tespit etmeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma girişimidir (Patton, 2014, s.453). Betimsel analiz ise toplanan verilerin daha önceden oluşturulan temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Amaç elde edilen bulguların düzenlenerek okuyucuya sunulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıççakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s.240; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Görüşme ve gözlemler sonucu elde edilen veriler incelenerek kodlama yapılmıştır. Elde edilen kodlar değerlendirilerek temalara ve kodlara ayrılmıştır. Buna göre akran ilişkilerini belirlemek için yapılan gözlemler 3 tema, öğretmen destek stratejilerini belirlemek için

yapılan görüşmeler sonucunda ise 5 tema oluşturulmuştur. Arkadaşlık ilişkilerini belirlemek için oluşturulan tema, kategori ve kodları oluşturulan Buyyise vd.(2006)'i tarafından oluşturulan temel çerçevesi kullanılmıştır. Oluşturulan tema ve kategoriler aşağıda tablo halinde verilmiştir.



Şekil 4: Arkadaşlık ilişkileri için oluşturulan tema, kategori ve kodlar.



Şekil 5: Öğretmen destek strateji tema ve kategorileri.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmalarda en çok dikkat çeken noktalardan biri inandırıcılıktır. Çalışmanın inandırıcılığının artırılması durumu incelendiğinde karşımıza geçerlilik ve güvenirlilik kavramları çıkmaktadır. Geçerlilik ve güvenirliliğin artırılması için üçgenleme terimi uygulanmaktadır. Nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenirliliğini tespit etmede dört tür üçgenlemeden faydalanılır. Bunlar, yöntem üçgenlemesi, kaynakların üçgenlemesi, analizci üçgenlemesi ve kuram/bakış açısı üçgenlemesidir (Johnson & Christensen, 2014, s.265; Merriam, 2015, s.205; Patton, 2014, s.599). Bu çalışmada gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak kaynakların üçgenlemesi kullanılmıştır. Ayrıca toplanan verilerin bir kısmı farklı bir uzman tarafından analiz edilerek çoklu analizci üçgenlemesi stratejisi uygulanmıştır. Üçgenleme bu araştırmada kodlamaların yorumlanmasında kısmi olarak uygulanmıştır. Akran ilişkileri ve öğretmen destek stratejileri için rastgele belirlenen üç çocuğun ve üç öğretmenin gözlem ve görüşme verileri farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Değerlendirme sonuçlarında güvenirlilik formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Formül sonucuna göre akran ilişkileri için güvenirlilik %86 (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı): $(39 / (39 + 6)) : 39 / 45 = 0,866 : \%86$), öğretmen destek stratejileri için güvenirlilikse %100 bulunmuştur. Miles ve Huberman

(1994), iyi bir nitel güvenilirlik için kodlama güvenilirliğinin %70 üzerinde uyum düzeyinde olması gerektiğini belirtmektedir.

Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler

Gözlem ve görüşmeye başlamadan önce etik kurul ve Konya İl MEM' den gerekli izinler alınmıştır. Aydınlatılmış onam formu uygulanmıştır. Gözlem ve görüşmelerin uygulanmasında katılımcıların gönüllülüğü temel alınmıştır. Gözlem ve görüşmeler yapılmadan önce özel gereksinimli çocukların ailesi ve öğretmenler bilgilendirildi ve görüşmeler esnasında öğretmenler ses kaydı istemedikleri için görüşmeler not edildi. Özel gereksinimli çocukların isimleri gerçek isimleri olmayıp araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde akran ilişkileri ve öğretmen destek stratejilerine ilişkin bulgular ve tartışmaya yer verilecektir.

Akran İlişkilerine İlişkin Bulgular

Çocukların akran ilişkileri arkadaşlık tercih türü, etkinliğe girişim türü ve davranış türü olarak üç tema altında incelenmiştir. Ortaya çıkan temalar ve kodlar aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 1

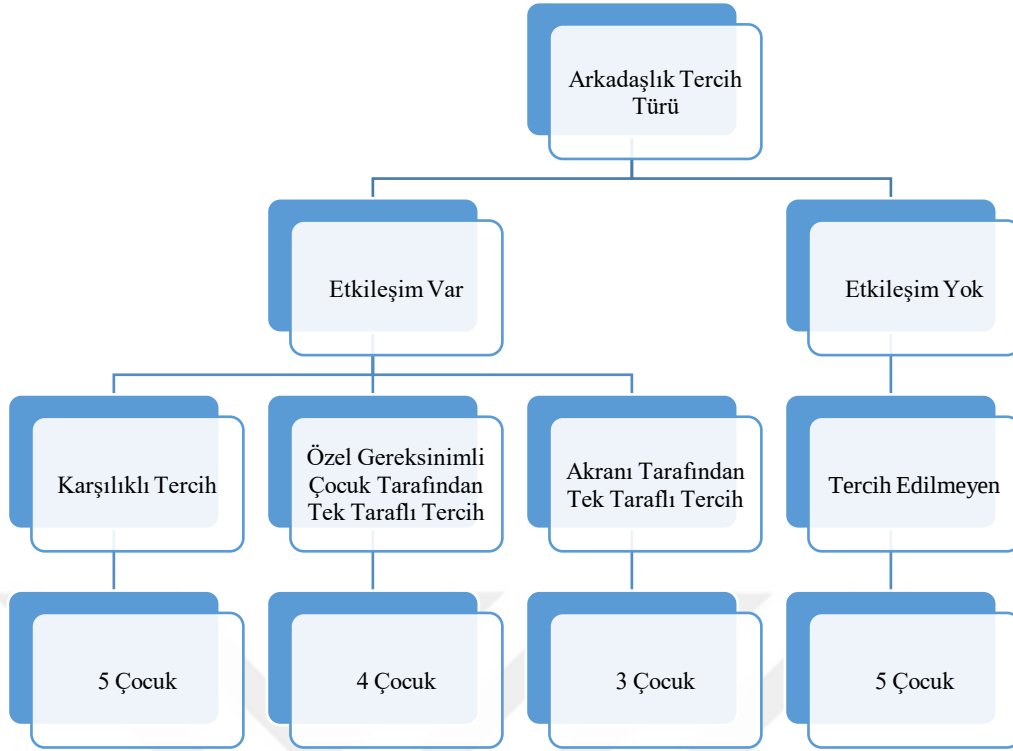
Akran İlişkileri İçin Oluşturulan Tema, Kategori ve Kodları

Tema	Kategori	Kod
Arkadaşlık Tercih Türü	Etkileşim Var	Karşılıklı Tercih Özel Gereksinimli Çocuk Tarafından Tek Taraflı Tercih Akranı Tarafından Tek Taraflı Tercih
	Etkileşim Yok	Tercih Edilmeyen
Etkinliğe Girişim Türü	Özel Bir Etkinliğe Davet	Tek Çocuk Tarafından Birden Fazla Çocuk Tarafından
	Kendisinin Girişimde Bulunması	Belirli Çocuk İçin Farklı Çocuklar İçin
Davranış Türü	Prososyal Davranışlar	Sıra Bekleme Yardımlaşma Paylaşma
	Olumsuz Davranışlar	Saldırganlık Şiddet Uygulama

Belirtilen tema ve kodlara ilişkin davranışların özel gereksinimli çocuklar ve akranları açısından gözlenme sıklıkları ve gözlenen davranış örnekleri sırası ile aşağıda verilmiştir.

Arkadaşlık Tercih Türü

Bu başlık karşılıklı etkileşim var ve etkileşim yok başlıkları altında incelenecektir.



Şekil 6. Arkadaşlık tercih türü gözlem sonuçları doğrultusunda bulguların dağılımı.

Etkileşim Var

Etkileşim varlığı kategorisinde karşılıklı tercih, özel gereksinimli çocuklar tarafından tek taraflı tercih, akranları tarafından tek taraflı tercih ve tercih edilmeyen kodları başlıkları altında ele alınmıştır.

Karşılıklı Tercih

10 özel gereksinimli çocuktan 5 tanesinin akranlarıyla karşılıklı iletişim kurdukları ve karşılıklı olarak birbirlerini tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Mustafa (görmeyen çocuk, 70 aylık) legolardan beşik yaptığını söyledi ve arkadaşlarını beraber oynamak için yanına çağırdı. Arkadaşlarına yanına geldi oynamaya başladılar. Sonra “*bu mangal olsun*” dedi. Arkadaşları da “*Tamam. Mustafa usta ne yapıyorsunuz?*” dediler.

Dilek (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 65 aylık) ve arkadaşıyla masada oyun hamuruyla oynadılar. Daha sonra sıkılınca sek sek oynadılar.

Özel Gereksinimli Çocuk Tarafından Tek Taraflı Tercih

Özel gereksinimli çocuk tarafından tek taraflı tercih 4 özel gereksinimli çocukta bazen gözlemlenmiştir. Bu durumda özel gereksinimli çocuk arkadaşıyla iletişim kurmak istemesine rağmen arkadaşlarından tepki görmemiştir.

Erdal (bedensel yetersizlik, 72 aylık) şekillerden oluşan legolarla oynayan arkadaşının yanına gitti ve oyununa dâhil oldu. Arkadaşına “*seni çok seviyorum*” dedi arkadaş tepki vermedi. Yaptığını arkadaşına gösterdi. “*Bak nasıl olmuş?*” dedi. Arkadaşı yine tepki vermedi. Arkadaşı öğretmenle konuşmaya başladı. Erdal da hemen konuşmaya dâhil oldu.

Emir (otizm spektrum bozukluğu, 70 aylık) eline sayı boncuğunu alıp gezinmeye başladı. Bir köşede oynayan arkadaşlarının yanına gitti aralarına girdi. Arkadaşları bu durumdan rahatsız olup itiraz ettiler. Annesi yanına çağırıp oradan uzaklaştırdı.

Akranları Tarafından Tek Taraflı Tercih

Akranları tarafından tek taraflı tercih edilme durumu 3 özel gereksinimli çocukta gözlemlenmiştir. Bu çocuklar akranları tarafından tercih edilmesine rağmen tepki vermemişlerdir.

Mahmut (Down sendromlu, 55 aylık), masanın üzerinde arabalarla oynamaya başladı. Arabalardan biri yere düştü. Arkadaşı (arabayı yerden) aldı ondan hemen geri alıp hiç tepki vermeden oynamaya devam etti.

Dilek (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 65 aylık) yapbozlarla oynamaya başladı Yanlış yaptığını gören arkadaş ona yardımcı olmak için yanına geldi. Arkadaşının yardımını istemedi. Yine kendi bildiği gibi yaptı.

Etkileşim Yok

Etkileşim yokluğu kategorisinde tercih edilmeyen kodu başlığı altında ele alınmıştır..

Tercih Edilmeyen

10 çocuktan 5’inin akranları tarafından tercih edilmediği gözlemlenmiştir.

Ali (otizm spektrum bozukluğu, 50 aylık) sınıfta gezinmeye başladı. Etkinlik yapan arkadaşını izledi. Arkadaşı hiç tepki vermedi. Oradan uzaklaştı ve etkinlik yapan başka arkadaşının yanına geldi. Arkadaşının etkinliğini aldı arkadaş hiç tepki vermeden etkinliğini geri alıp yapmaya devam etti.

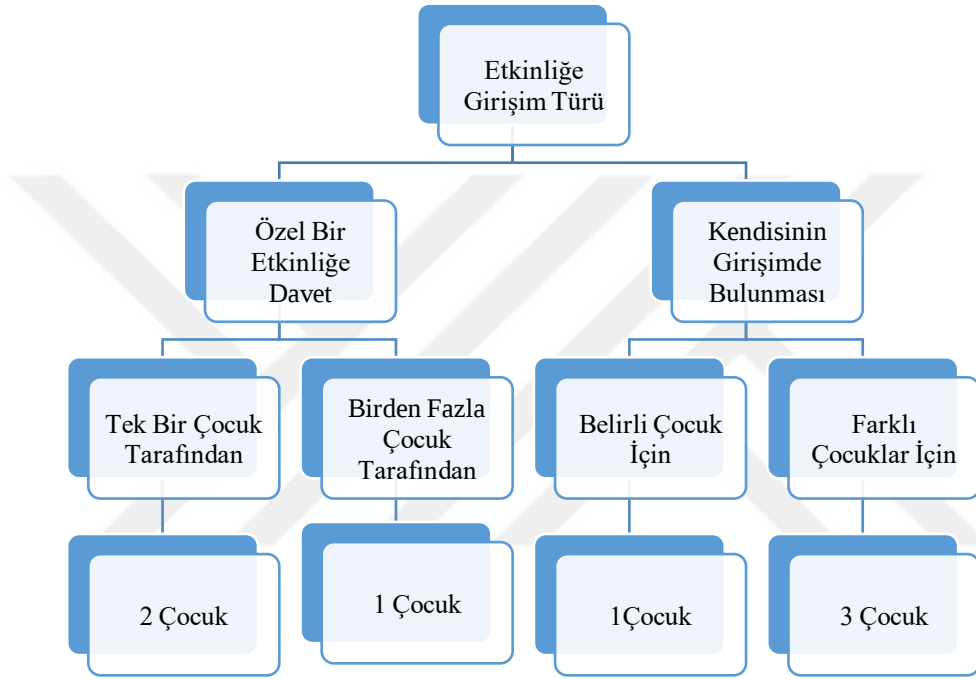
Ahmet (orta derecede zihinsel yetersizlik, 62 aylık), yemek için masaya oturdular arkadaşları ondan uzakta oturmaya çalıştılar. Karşısında oturan arkadaş onun yemek yemesinden şikayetçi oldu. Öğretmen “*Siz ona bakmadan yemeye devam edin*” dedi ve Ahmet’i düzgün yemesi için uyardı.

Yusuf (Otizm spektrum bozukluğu, 60 aylık) kelebek kanadı takmış olan arkadaşının kelebek kanadı dikkatini çekti ve ona dokundu. Arkadaşı bunu fark edince hemen oradan uzaklaştı.

Yusuf arabaya binmiş olan başka arkadaşını iteklemek istedi. Arkadaşı bu durumdan rahatsız olup ona kızarak oradan uzaklaştı.

Etkinliğe Girişim Türü

Bu başlık altında tek çocuk tarafından etkinliğe davet, birden fazla çocuk tarafından etkinliğe davet, belirli çocuk için girişimde bulunma ve farklı çocuklar için girişimde bulunma başlıkları altında incelenmiştir.



Şekil 7: Etkinliğe girişim türü gözlem sonuçları doğrultusunda bulguların dağılımı.

Tek Bir Çocuk Tarafından Özel Bir Etkinliğe Davet

Yapılan gözlemler sonucunda tek bir çocuk tarafından etkinliğe davet edilme durumu 2 özel gereksinimli çocukta tespit edilmiştir. Özel gereksinimli çocukların özellikle bu arkadaşlarıyla iletişim kurmayı tercih ettiği gözlemlenmiştir.

Selim (işitmeyen çocuk, 62 aylık) ve arkadaşı arkadaşının davetiyle blok merkezine geçtiler. Orada bloklarla çeşitli şekiller yaptılar. Arkadaşının yaptığı şekle bakıp “Öyle değil böyle yapacaksın” dedi ve değiştirdi.

Dilek’i (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 65 aylık) arkadaşı yapboz oynamaya davet etti. Beraber yapboz alıp yerlerine oturdular. Zorlandığı yerde arkadaşı yardımcı oldu. Yapmaya devam etti. Zorlanınca bırakıp gitti.

Birden Fazla Çocuk Tarafından Özel Bir Etkinliğe Davet

Yapılan gözlemlerde özel bir etkinliğe birden fazla çocuk tarafından davet edilen 1 çocuk olduğu tespit edilmiştir.

Mustafa (görmeyen çocuk, 70 aylık) ve arkadaşları arkadaşlarının davetiyle Legolarla oynamaya başladılar. Oynarken arkadaşlarıyla sohbet etti. Yaptığı şekli arkadaşına gösterdi “Olmuş mu?, Yeter mi?” dedi. Arkadaşı da “Yetmez 100 tane yap” dedi. “O da hep 100 tane yaptırıyor” dedi ve güldüler.

Belirli Bir Çocuğa Karşı Kendisinin Girişimde Bulunması

Elde edilen veriler sonucunda belirli bir çocuğa karşı özel gereksinimli çocuğun girişimde bulunduğu 1 çocuk gözlemlenmiştir.

Selim (işitmeyen çocuk, 62 aylık) arkadaşıyla blok merkezinde oynarken sıkıldı. Arkadaşına sanat merkezine geçmeyi teklif etti arkadaş “Sen git ben gelirim” dedi. O da sanat merkezine geçti. Arkadaşı gelmeyince kolundan tutup sanat merkezini gösterdi. Arkadaşı da fen merkezine geçmeyi teklif edince oraya geçtiler.

Farklı Çocuklara Karşı Kendisinin Girişimde Bulunması

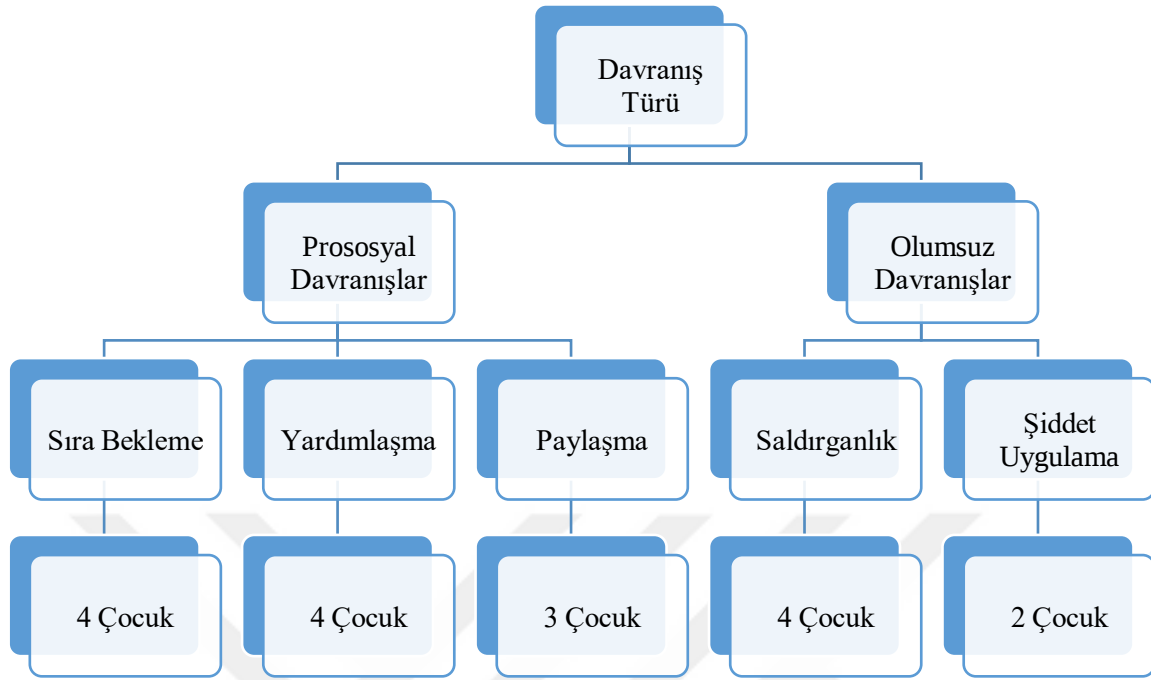
Yapılan gözlemler sonucunda 3 özel gereksinimli çocuğun farklı çocuklara karşı kendilerinin girişimde bulundukları tespit edildi.

Dilara (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 75 aylık) ve arkadaşları hikaye saati için sandalyelerine oturdular. Yanında oturan arkadaşına parmaklarıyla oyun yaptı ve gıdıkladı. Arkadaşı gülümsedi. Diğer tarafında oturan arkadaşının saçlarını okşadı. Arkadaşı tepki vermedi.

Erdal (bedensel yetersizlik, 72 aylık) tombala oynayan arkadaşlarının yanına geldi “Bana da verin bende oynamak istiyorum” dedi. Öğretmeni verdi ve arkadaşlarının yanına gidip oyuna katıldı. Yanında oturan iki arkadaşına “Takım olalım mı?” dedi ve oynamaya başladılar.

Davranış Türü

Davranış türü prososyal davranışlar ve olumsuz davranışlar olarak iki başlık altında analiz edilmiştir.



Şekil 8: Davranış türü gözlem sonuçları doğrultusunda bulguların dağılımı.

Prososyal Davranışlar

Prososyal kategorisinde sıra bekleme, paylaşma ve yardımlaşma kodları başlıkları altında ele alınmıştır.

Sıra Bekleme

Sıra bekleme davranışı 4 çocukta gözlemlenmiştir.

Erdal (bedensel yetersizliği, 72 aylık) öğretmenin sınıfa getirdiği yeni oyunu inceledi ve öğretmenin verdiği bilgileri dinledi. Öğretmene oyunu oynamak istediğini söyledi öğretmen “Sıra beklemelisin, sıra sana gelince tabi ki oynayabilirsin.” dedi. “Tamam” dedi ve sırasını bekledi sıra ona gelince oyunu oynadı ve kendinden sonraki arkadaşına verdi.

Mustafa (görmeyen çocuk, 70 aylık), öğretmen sınıfla sohbet ediyordu Mustafa’da sohbete katılmak için el kaldırdı ve sırasını bekledi. Sıra ona gelince konuşmaya başladı. Konuşması bittikten sonra öğretmen bahçeye çıkacaklarını söyledi ve arkadaşları sıra oldu. Mustafa’da öğretmenin elinden tutup sıraya geçti ve sıranın ona gelmesini bekledi.

Dilara’nın (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 75 aylık) olduğu sınıfta öğretmen etkinliği nasıl yapmaları gerektiğini anlattı. Dilara etkinlik yapmaya başladı. Öğretmen etkinliği bitirenlerinkini kontrol etmeye başlayınca Dilara sırasını bekledi ve sıra ona gelince öğretmene yaptığı etkinliği gösterdi.

Yardımlaşma

Yapılan gözlemlerin analizi sonucunda yardımlaşma davranışı 4 çocukta tespit edilmiştir.

Dilek'in (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 65 aylık) olduğu sınıfta öğretmen her grubun masasını kontrol edeceğini söyledi. Arkadaşları masayı toplamaya başladı Dilek'de onlara yardım etti ve beraber topladılar.

Erdal'ın (bedensel yetersizlik, 72 aylık) olduğu sınıfta öğretmen sınıfı toplamaları gerektiğini söyledi. Erdal kendi dağıttığı yeri topladıktan sonra arkadaşlarına yardım etti. Beraber sınıfı topladı. Herkes yapboz alıp oynamaya başladı. Erdal aldığı yapbozu tamamladı ve yanındaki arkadaşına “*Sana yardım edeyim mi?*” dedi. Öğretmen “*Hayır herkes kendi yapbozunu yapsın*” dedi. Erdal başka yapbozla oynadı.

Dilara (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 75 aylık) ve arkadaşları resim yapmaya başladılar. Yanındaki arkadaşı istediği rengi bulamayınca aramaya gitti. Dilara arkadaşına yardımcı olmak için masaları gezdi ve arkadaşının aradığı rengi bulup “*Gel bizim var*” dedi.

Paylaşma

Yapılan gözlemler sonucunda paylaşma davranışı 3 çocukta gözlemlenmiştir.

Selim (işitmeyen çocuk, 62 aylık) masada arkadaşlarıyla beraber sanat etkinliği yapmaya başladılar. Etkinliği boyadıktan sonra kesmek için makasları aldılar. Arkadaşının makası olmadığı için ona kendi makasını verdi ve onun kesmesini bekledi.

Mustafa (görmeyen çocuk, 70 aylık) sınıfa deniz kabuğu getirmiş arkadaşlarına gösterdi. Arkadaşlarından biri çok merak ettiğini söyledi. Mustafa arkadaşının eline deniz kabuğunu verdi ve bakmasını bekledi.

Dilara (hafif düzeyde zihinsel yetersizliği, 75 aylık) öğretmen sınıfta yemeleri için erik dağıtmaya başladı Dilara kendisi için aldıktan sonra yerine oturdu. Arkadaşının eriği olmadığını görünce gidip onun içinde aldı ve ona verdi.

Olumsuz Davranışlar

Olumsuz davranışlar saldırganlık ve şiddet uygulama başlıkları açısından incelenmiştir.

Saldırganlık

Yapılan gözlemler sonucunda saldırganlı davranışı 4 çocukta tespit edilmiştir.

Yusuf (otizm spektrum bozukluğu, 60 aylık) oyun salonunda arabanın üzerine bindi, gezinmeye başladı arabayı çok hızlı sürüp duvara vurmaya başladı. Sonra arabadan indi öğretmenin yanına gitti elinde bulunan oyuncakçı fırlattı.

Ahmet (orta düzeyde zihinsel yetersizlik, 62 aylık) sınıfta gezinmeye başladı. Stajyer öğrenci müdahale etti ve Ahmet'i sandalyeye oturtmaya çalıştı. Ahmet oturmak istemedi ve çılgık atmaya başladı. Stajyer öğrenci serbest bıraktı. Ahmet'te sandalyeyi alıp sınıfta hızlı bir şekilde iteklemeye başladı.

Emir (otizm spektrum bozukluğu, 70 aylık) sınıfta gezinmeye başladı. Arkadaşının Legolardan yaptığı oyuncakçı aldı. Arkadaşı geri istedi vermedi. Annesi müdahale etti “*Gel sana yenisini yapalım*” dedi. Kabul etmedi ve elinde oyuncakla sınıfta gezinmeye başladı. Annesi elinden

alıp arkadaşına verdi kendi yaptığını da Emir'e verdi. Emir çığlık atmaya başladı. Gidip arkadaşının elindekini de aldı. Çığlık atamaya devam etti ve sesini yükseltmeye başladı. Annesi alıp dışarı çıkardı.

Şiddet Uygulama

Olumsuz davranışlar kategorisinde şiddet uygulama davranışı analiz edildiğinde 2 çocukta gözlemlenmiştir.

Ahmet (orta düzeyde zihinsel yetersizlik, 62 aylık) sınıfta gezinmeye başladı. Sandalye alıp arkadaşının yanına oturdu ve kulaklarını tutmaya çalıştı tutamayınca sonrasında arkadaşının suratına vurdu. Sandalyesini alıp sınıfta gezinmeye devam etti.

Yusuf (otizm spektrum bozukluğu, 60 aylık) oyun salonunda arabayla gezinmeye başladı. Öğretmenin yanına geldi ve yanında duran arkadaşına el kaldırdı. Arkadaşı korktu öğretmen "hayır" dedi. Ancak yinede arkadaşına vurdu. Öğretmen "Hayır. Arkadaşına neden vurdun?" dedi. Çığlık atmaya başladı. Öğretmen elindeki oyuncakını aldı. Çığlık atmaya devam etti. Öğretmen "İstedğin kadar bağır vermeyeceğim" dedi. Çığlık atmaya devam etti.

Öğretmen Destek Stratejileri İle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin destek stratejilerini belirlemek için gözlem yapılan sınıfların öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz için aşağıdaki tablodaki temalar ve kodları oluşturuldu.

Tablo 2

Öğretmen Destek Stratejileri İçin Oluşturulan Tema ve Kategori

Temalar	Kategoriler
Aldıkları Eğitimler	
Hazırlık	Çocuklar için Aile İçin Sınıf İçi Uyum İçin
Birlikte Eğitimin Akran İlişkileri Açısından Akranı Faydaları	
Yaşanan Sorunlar ve Çözümü	Sorunlar Çözümü
Oyun İçin Sınıf İçi Düzenlemeler	

Aldıkları Eğitimler

Yapılan görüşmeler sonunda 10 öğretmende sadece özel eğitim dersi aldıklarını ifade etti. Bir tanesi ise özel eğitim dersinin yanında 2 haftalık özel eğitim uygulamaları kursu aldığını belirtti.

Bedensel yetersizliğe sahip olan çocuğun yer aldığı sınıftaki öğretmen *“Eğitim olarak sadece Özel Eğitim dersi aldık. Ancak bu alana çok ilgi duyuyorum. O yüzden kitaplar okuyup sürekli araştırıyorum”* dedi.

Hazırlık

Hazırlık çalışmaları teması çocuklar için, aileler için ve sınıf içi uyum kategorileri açısından incelenmiştir.

Çocuklar İçin

Görüşmelerin sonucunda 10 öğretmen 7’sinin öncesinde sınıftaki çocukları bilgilendirdiğini ifade etti. 3’ünün ise özel gereksinimli çocuğun sınıfa geleceğinden başlangıçta haberdar olmadıklarını sonradan öğrendikleri için bilgilendirme yapamadıklarını söylediler.

Sınıfında otizm spektrum bozuklu olan çocuğu olan öğretmen *“Öğrencinin geleceğinden haberdar değildik. O yüzden herhangi bir hazırlık yapamadım. Ama sonrasında arkadaşlarını bilgilendirmeye çalıştım”* dedi.

Sınıfında Down Sendromlu çocuk bulunan öğretmen *“Öncesinde müdüre hanım bizi bilgilendirdi. Aldığımız karar sonucu özel gereksinimli çocuk okula 2 hafta geç başladı. Böylelikle bizde öncesinde sınıfı bilgilendirdik”* dedi.

Sınıfında Bedensel yetersizliğe sahip çocuğun olduğu öğretmen *“Çocuk hakkında aileden bilgi aldım. Öğrenci gelmeden önce arkadaşlarıyla konuştum. Böyle yapınca bir daha soru gelmiyor.”* dedi.

Aile İçin

Yapılan görüşmeler sonucunda sadece 3 öğretmenin velileri bilgilendirdiği tespit edilmiştir. Diğer 7 öğretmen ise aileleri bilgilendirme konusunda hiç ifadede bulunmamıştır.

Sınıfında işitmeyen çocuk bulunan öğretmen *“Ailelerle konuştuk. Toplantıda özel gereksinimli çocuğun annesi yoktu. O yüzden rahatça ailelere bilgi verdim”* ifadesinde bulundu.

Sınıfında görmeyen çocuğun bulunduğu öğretmen *“ Veli toplantısında bilgilendirme yaptım”* dedi.

Ailelerin bilgilendirilmesi önemli bir aşamadır. Aileler çocuklarının bakış açılarını ve tutumlarını etkilemektedir. Aileler bilgilendirilerek olumlu tutum sergilemesi sağlınırsa çocuklarında tutumlarına olumlu katkı sağlanmış olur.

Sınıf İçi Uyum İçin

Yapılan görüşmeler sonucunda sınıf içi uyum için hazırlık yapan 6 öğretmen olduğu belirlenmiştir.

Sınıfta görmeyen çocuk olan öğretmen “*sosyal bir çocuk sadece tanıştırmam yetti. Ancak etkinliklerde çalışacağı şekli silikonla çizip veriyorum*” dedi.

İşitmeyen çocuğun öğretmeni “*Sesini çok az kullandığı için parmak oyunu ve şarkıyı ona söyletiyoruz. Ritim, orff çalışması yaptık. Tüm sınıfla yaptığımız için sıkıntı olmadı*” dedi.

Down sendromlu çocuğun öğretmeni “*Özel eğitimde öğrendiklerini tekrar ediyoruz. Proje kapsamında özel gereksinimli çocuklar için materyal hazırlamıştık eğitiminde onları kullanıyorum*” dedi.

Birlikte Eğitimin Akran İlişkileri Açısından Akrana Faydaları

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda birlikte eğitimin akranları için farkındalık kazanma, saygı duymayı, empati kurmayı, önyargıyla yaklaşmamayı ve yardımseverlik gibi faydaları olduğunu belirttiler.

Otizm spektrum bozukluğu sahip çocuğun öğretmeni “*Farkına varma adına avantajları oluyor, önyargılı yaklaşmıyorlar. 1.döneme bakış ilişkileri daha iyi*” dedi.

Görmeyen çocuğun öğretmeni “*Yardımseverliği öğrendiler. Şiddet eğilimi olmadığı için onu çok sevdiler*” dedi.

Down sendromlu çocuğun öğretmeni “*Farkındalık kazanmış oldular. Şiddet eğilimi olmadığı için dezavantajlı bir durum olmadı*” dedi.

Sorunlar ve Çözümü

Bu başlık altında sorunlar ve çözümleri kategorileriyle ilgili bulgulara yer verilecektir.

Sorunlar

Görüşme yapılan 10 öğretmenden 4’ünün sorun olmadığını 6’sının ise sınıflarında sorunlar olduğunu ifade etmiştir. İfade edilen sorunlar özel gereksinimli çocukların arkadaşlarına şiddet uygulaması, paylaşma ve izin almada sıkıntılar, şiddet eğilimli olduğu için arkadaşlarının onlardan çekinmesi ve işitmeyen çocuğun ise sesini çok kullanamamasıdır.

İşitmeyen çocuğun öğretmeni “*Sene başında çok fazla sorun vardı, şimdi yok. Sesini az kullandığı için sıkıntılar oluyor*” dedi.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuğun öğretmeni “*Şiddet eğilimli arkadaşları olduğu için erkeklerle çok iletişim kurmuyor*” dedi.

Otizm spektrum bozuklu olan çocuğun öğretmeni “*Paylaşma, izin alma konusunda sorun yaşıyoruz. Birde atak geçirdiğinde dikkat dağınıyor*” dedi.

Çözümü

Yapılan analizler sonucunda 3 öğretmen herhangi bir problem olmadığı için çözüm üretmeye gerek duymadıklarını belirtti. Diğer 7 öğretmen ise çözüm yolu olarak, özel gereksinimli çocukla, ailesiyle veya sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapmayı tercih ettiklerini ifade ettiler.

Bu konuda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğun öğretmeni “*Arkadaşlarına şiddet uyguladığında vurması gerektiğini söyledim. Annesiyle konuştum*” dedi.

İşitmeyen çocuğun öğretmeni “*Annesiyle konuştuk ve bana telefondan ses kaydı göndermesini istedi. Bunun çok faydası oldu. Birde arkadaşlarına sesini duysanız bile daha yüksek sesle konuşmasının sağlamalarını söyledim*” dedi.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun öğretmeni “*Arkadaşlarından izinsiz bir şey aldığı elinden alıp izin alması gerektiğini söyledim. Arkadaşları da durumu bildiği için ısrar etmiyorlar*” dedi.

Down sendromlu çocuğun öğretmeni “*Arkadaşlarına yapmaması gereken bir şey yaptığında onu uyarmaları gerektiğini söyledim*” dedi.

Oyun için Sınıf içi Düzenlemeler

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerden 9’unun oyun için sınıf içi düzenleme yapmadıkları tespit edilmiştir. Sınıf düzeniyle ilgili sadece görmeyen çocuğun öğretmenin dikkat ettiği belirlenmiştir.

Bu durumu görmeyen çocuğun öğretmeni “*Sınıf içerisindeki materyallerin yerlerini öğrenmesini sağladık. Artık onların yerini öğrendiği için yerlerinde herhangi bir değişiklik yapmıyorum*” dedi.

İşitmeyen çocuğun öğretmeni “*Sınıf içerisinde düzenlemeye yapmadım. Ancak oyun oynarlarken kulağında cihaz olduğu için arkadaşlarını dikkat etmeleri konusunda uyardım*” dedi.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun öğretmeni “*Sınıf içerisinde herhangi bir düzenlemeye gerek duymadık. Ancak oyunlarda elinden tutarak dahil etmeye çalışıyoruz*” dedi.

Bedensel yetersizliği olan çocuğun öğretmeni “*Sınıfta herhangi bir düzenlemeye gerek duymadık. Ama gezilere gittiğimizde ben sınıfa açıklyorum e benim elimden tutacak daha çabuk düşebilir diye*” dedi.

Öğretmenler son olarak eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı soruldu. Öğretmenlerden sadece 2 tanesi görüş bildirdi.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun öğretmeni “*Otizmli öğrenciler kaynaştırma olmamalı olacaksa yanında destek olacak birleri olmalı. Birde tam zamanlı bir kaynaştırma olmamalı serbest zaman ve oyun saatlerinde daha verimli olabilir. Çok fazla uyaran oyuncak var dikkatleri dağılıyor ve birebir ilgilenme şansımız olmuyor*” dedi.

Bedensel yetersizliği sahip çocuğun öğretmeni “*Çok ağır derecede öğrencileri RAM gönderiyor o zaman biz çok zorlanıyoruz. Gelmemelerini isteme gibi bir durum yok sadece tek olunca çok zorlanıyoruz. Bir yardımcıyla beraber gelebilirler. O zaman diğer çocuklara da haksızlık olmamış olur*” dedi.



BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE YORUM

Okul öncesi sınıftaki özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının arkadaşlık ilişkilerini ve öğretmen destek stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının akran ilişkileri ve öğretmen destek stratejileri başlıkları altında tartışılmıştır.

Akran İlişkileri

Bu bölüm arkadaşlık tercih türü, etkinliğe girişim türü ve davranış türü başlıkları altında tartışılmıştır.

Etkileşimin olup olmamasına göre iki kategoride incelenen arkadaşlık tercih türünde etkileşim karşılıklı tercih, özel gereksinimli çocuk tarafından tek taraflı tercih ve akranları tarafından tek taraflı tercih açısından incelenmiştir.

Buna göre birlikte eğitim yapılan sınıfların yarısında özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında karşılıklı etkileşimler gözlenmiştir. Bu etkileşim bazı sınıflarda tek taraflı olarak ortaya çıkmıştır. Guralnick ve Groom (1998), tarafından yapılan çalışmada da hafif düzeyde özel gereksinime sahip okul öncesi çocuklarının sık sık tek taraflı arkadaşlıklara sahip olduğu, gözlemsel yöntemler kullanıldığında ise karşılıklı arkadaşlık ilişkilerine nadiren ulaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu elde edilen sonuçlar birlikte eğitimin önemli amaçlarından biri olan akranları tarafından kabul görme ve sosyalleşme becerilerinin oluşabileceğini ve artırılabilirliğini göstermektedir. Bu durumun geliştirilmesinde öğretmenler önemli rol oynamakta ve öğretmenler destek stratejileriyle bu durum geliştirilebilecektir. Birlikte eğitimde başlangıçta özel gereksinimli çocuklar ve

akranları arasında etkileşim görülme de zamanla desteklenerek ortaya çıkabilmektedir. Nitekim Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman ve Schattman (1993), yaptıkları çalışmada da birlikte eğitim sürecinin sonuna doğru normal gelişim gösteren çocuklarda duyarlılığın artabildiği ve daha iyi ilişkiler yaşayabildiği yönündeki sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Serbest zaman etkinliklerinin özel gereksinimli çocukların akranlarıyla daha fazla etkileşime geçme olanağı sağladığı gözlenmiştir. Bu durum Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes'in (1998) yapmış oldukları çalışmalarında bulmuş oldukları özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında olumlu ilişki olabileceği ve serbest oyun sırasında özel gereksinimli arkadaşlarıyla gerçek temaslarda bulundukları sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca aşağıda yer alan çalışmalarda da özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında etkileşim olduğu belirtilmekte ve gözlem sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Dietrich (2005), yapmış olduğu çalışmada özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında etkileşimin var olduğu ancak bu durumun kendiliğinden gelişemeyeceği desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Hall (1994), yapmış olduğu çalışmada çocuklara neden özel gereksinimli çocuklarla zaman geçirdiği sorusu yöneltilmiş ve çocukların çoğunluğunun özel gereksinimli çocuklarla arkadaş olduklarını ve özel gereksinimli çocuklarla oynadıklarını ya da aynı şeyleri yapmayı sevdiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Buysse (1993), ise özel gereksinimli çocukların akranlarıyla arkadaşlık kurduklarını, benzer özellikleri paylaştıklarını ve birlikte vakit geçirme fırsatı bulduğunu özetlemiştir. Yine aynı şekilde Buysse, Goldman ve Skinner (2002), yaptıkları çalışmada birlikte eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkileşim kurduklarını rapor etmiştir.

Etkileşim olmadığı kategorisi arkadaşları tarafından tercih edilmeyen başlığı açısından incelenmiştir.

Gözlem sonuçları incelendiğinde özel gereksinimli çocukların yarısının akranları tarafından tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çeşitli çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Brown, Odom, Li & Zercher, 1999; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1995). Tercih edilmeyen özel gereksinimli çocukların özel gereksinim türüne baktığımızda çoğunluğunun otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun otizmlili çocuklarda görülen sosyal becerilerde, sözel/ sözel

olmayan iletişimde yetersizlikten kaynaklandığı söylenebilir. Peterson Garnett, Kelly ve Attwood (2009), yapmış oldukları çalışmada otizmlı çocukların zihin kuramlarının gelişiminde günlük iletişim ve sosyal becerilerinin etkisini incelemişlerdir. Birinci çalışmada aileye psikometrik ölçümler ile otizmlı çocukların günlük yaşantılarında zihin okumaya yönelik yaşadıkları sorunları belirlemek için sorular yöneltilmiştir. İkinci çalışmada ise öğretmenlere zihin kuramı ve günlük yaşamda zihin okumayla ilgili, sorular yöneltilmiştir. Daha sonra katılımcılarla çalışılmıştır. Çocukların zihin kuramı testini geçseler de günlük yaşamda zihin okumada akranlarından düşük puan aldıkları ifade edilmektedir. Bu durum akran ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Zihin kuramı becerileri çocuklara insanların farklı ve çeşitli olduklarını anlamalarında yardımcı olur. Bu yüzden zihin kuramı becerileri gelişmiş çocuklar bireysel farklılıkları daha rahat kabul eder (Miller, 2008). Araştırmacılar çocukların diğerleriyle iletişimde zihin kuramının güçlü bir sosyal araç olduğunu iddia etmektedirler (Astington & Jenkins, 1995; Jenkins & Astington, 1996), tıpkı otizmlı çocuklarda yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi zihin kuramı eksikliğinde sosyal etkileşimlerde çatışma zorlukları yaşanmıştır (Mundy & Crowson, 1997).

Alanyazında özel gereksinimli çocukların akranları tarafından tercih edilmediği sonucuyla ilgili çeşitli benzer çalışmalar yer almaktadır. Favazza ve Odom (1997), yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların özel gereksinimli akranlarını daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çocukları akran seçiminde öğretmenin etkinliklerinin baskısı olmadığında özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında genellikle dikkate değer bir ayrışma ortaya çıkmaktadır, hatta yüksek kaliteli programlarda bile böyledir (Guralnick, 1999, 2001). Çocukların sosyal etkileşimlerindeki bu tür farklılıkların akranlarının özel gereksinimli çocuğa karşı olan tutumların yanı sıra çocuğun özel gereksinim türüne bağlı kısıtlamalara da bağlı olabilir (Harper & McCluskey, 2002).

Odom vd. (2006), yapmış olduğu çalışmada özel gereksinimli çocukların akran grupları tarafından dışlanma riski olduğunu kaydetmiştir. Özel gereksinimli çocukların neredeyse yarısı akranları tarafından ne tam kabul ediliyor ne de tam reddediliyor. Diamond, Hong ve Tu'da (2008), yaptıkları çalışmada akranlarının özel gereksinimli çocukları arkadaş olarak daha az tercih ettiklerini rapor etmiştir.

Kabasakal vd. (2008), tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli çocukların akranları tarafından çok tercih edilmedikleri ve akranları tarafından uyum ve iletişim problemleri

olduğu algısı olduğu tespit edilmişlerdir. Duman ve Koçak (2013), tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli çocukların akranlarına göre daha az grup oyunu oynadıkları bunun aksine daha fazla paralel oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların sosyal iletişimlerinde ise daha çok yetişkinlerle iletişim kurdukları ve onunda sadece karşılık verme şeklinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Etkinliğe girişim türüne göre iki kategoride incelenen girişim türünde özel bir etkinliğe davet ve kendisinin girişimde bulunması açısından incelenmiştir.

Buna göre özel bir etkinliğe davet özel gereksinimli çocukların akranlarıyla olan etkileşiminin daha aktif olduğunu gösteren bir durumdur. Bu başlıkta tek çocuk tarafından özel bir etkinliğe davet ve birden fazla çocuk tarafından etkinliğe davet durumu tartışılmıştır. Yapılan gözlemlerde bazı özel gereksinimli çocukların tek bir akranıyla etkileşim kurduğu ve etkinliklere de sadece onun tarafından davet edildiği tespit edilmiştir. Özel gereksinimli çocuklardan bir tanesi birden fazla akranı tarafından etkinliğe davet edilmiştir. Akranları tarafından özel bir etkinliğe davet edilen özel gereksinimli çocuk etkinliklere daha istekli bir şekilde katılmıştır ve akranlarıyla etkileşimlerinde artış söz konusu olmaktadır.

Hestenes ve Carroll (2000), tarafından yapılan araştırmanın sonucunda; akranlarının özel gereksinimli çocuklardan daha fazla işbirliği girişimi daha az bireysel oyun girişimi ve izleme alışkanlığı sergilediği görülmüştür. Aktivite seçimlerinin karşılaştırması özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının serbest oyunlar boyunca aktivite seçimlerinin büyük bir benzerli sergilediğini göstermiştir. Akranları iletişime geçerken beklenenden daha az zaman harcarken özel gereksinimli çocuklar akranlarıyla beklenenden daha az etkileşime geçmiştir. Bu sonuç yaptığımız çalışmayla tutarlılık göstermektedir.

Etkinliğe kendisinin girişimde bulunması ise özel gereksinimli çocuğun tek bir akranı ya da daha fazla akranı için girişimde bulunması tartışılmıştır. Özel gereksinimli çocuklardan bir tanesi sadece tek bir akranıyla arkadaşlık kurduğu için sadece onun için girişimde bulunmuştur. 3 özel gereksinimli çocuk ise farklı akranlarıyla etkileşime geçmek için girişimde bulunmuştur. Bu girişimler karşısında bazen akranları tepki vermeyip görmezden gelmişlerdir. Bu sonuç Wolfberg vd. (1999), tarafından yapılan çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde 4 ile 6 yaşları arasındaki okul öncesi programdaki özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasındaki etkileşimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkileşime

geçebilmek için rahatsız edici de olsa girişimde bulunduğunu rapor edilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli çocukların akranları tarafından dışlanma ve akranlarının ilgisizliğine maruz kaldığı da tespit edilmiştir.

Davranış türü başlığı prososyal davranışlar ve olumsuz davranışlar kategorileri açısından incelenmiştir. Prososyal davranışlar başkasının iyiliğini gözeterek kendi isteğiyle yapılan paylaşma, yardımlaşma, işbirliği yapma gibi davranışları içerir (Eisenberg, 2003). Yapılan gözlem sonuçları bu başlık altında sıra bekleme, yardımlaşma ve paylaşma açısından tartışılmıştır. Özel gereksinimli çocuklarda prososyal davranışlardan sıra bekleme ve yardımlaşma daha çok gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli çocuklar tarafından sergilenen prososyal davranışlar akranları tarafından tercih edilme sebebi olabilmektedir. Ayrıca birlikte eğitim ortamlarındaki tecrübeler çocukların olumlu tutum ve prososyal davranışların geliştirilmesine yardımcı olabilmektedir (Diamond, 2001).

Honig ve McCarron (1988), tarafından okul öncesi dönemdeki beş özel gereksinimli çocuk ve 10 akranın prososyal davranışlarını gözlem yoluyla incelemişlerdir. Sonuç olarak ise prososyal davranışların çoğunlukla serbest oyun sırasında ve en çok görülen prososyal davranışların paylaşma, işbirliği ve yardımlaşma olduğunu rapor etmişlerdir. Ayrıca akranlarının özel gereksinimli çocuklardan iki kat daha fazla prososyal davranış sergilediği ve özel gereksinimli akranlarına karşı kendiliğinden prososyal davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Worden (2002), tarafından 54 tanesi özel gereksinimli çocuk olmak üzere toplam 407 çocuk, 11 öğretmen ve 115 ebeveyn ile yaptığı çalışmada okul öncesi ortamlardaki çocukların sosyal becerilerini incelenmiştir. Araştırma sonuçları, özel gereksinimli çocukların prososyal puanlarının akranlarından daha düşük olduğu rapor edilmiştir.

Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç (2011), tarafından yapılan araştırmanın sonucunda özel gereksinimli çocukların akranları ile olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla gözlemişlerdir.

Prososyal davranışlar çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerini artırabilmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların sergiledikleri prososyal davranışları pekiştirerek cesaretlendirmelidir.

Olumsuz davranışlar saldırganlık ve şiddet uygulama başlıkları açısından incelenmiştir. 4 özel gerekli çocukta saldırganlık 2 tanesinde ise şiddet uygulama davranışı gözlemlenmiştir. Akranlarına agresif tavırlar sergileyen çocuklar ise nadiren oyun arkadaşı

olarak tercih edilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlar karşısında akranları çoğunlukla tepkisiz kalmıştır. Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç (2011), yaptığı çalışmada özel gereksinimli çocukların oyuna alınmama, yetersiz görülme ve eleştirilme gibi davranışlara sinirlenme, kızma gibi davranışlarla karşılık verdikleri gözlemlenmiştir.

Hem gelişimi normal seyrinde olan çocuklar hem de özel gereksinimli çocuklardan, saldırgan davranışlar ya da başka şekillerde problem olan kişisel ya da fiziksel özellikler sergileyen çocuklar oyun arkadaşları olarak tercih edilmemekte ya da arkadaş olarak kabul edilmemektedirler (Buyse, Nabors, Skinner & Keyes, 2006). Gözlemler sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Buyse vd. (2006), yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Çocuklar arkadaşlık, beğeni ve onu arkadaşı tercihini eşit tutar. Yani tercih edilen bir oyun arkadaşı olarak seçilen bir çocuk beğenilir ve arkadaş olarak etkilenir. Paylaşılan aktiviteler ve saldırgan davranışların az olması, arkadaşlıkların oluşmasını teşvik eder. Çalışmanın sonucunda; akranlarına agresif tavırlar sergileyen çocukların nadiren oyun arkadaşı tercih edildiği sonunca ulaşılmıştır. Ayrıca hem özel gereksinimli çocukların hem de akranlarının saldırgan davranışlar ya da başka şekillerde problem olan kişisel ya da fiziksel özellikler sergilemeleri onların oyun arkadaşı olarak seçilmemelerine ve kabul görmemelerine neden olmaktadır. Olumsuz davranışlara maruz kalan akranların kendini güvende hissetmemekte ve akranlarından uzaklaşmaktadırlar. Bu durum akranlarla yakın etkileşim kurmamalarına neden olmaktadır (Ladd vd., 1997).

Ladd ve Mars (1986), okul öncesi dönemdeki çocukların akranları tarafından kabul edilip edilmemesini etkilediği düşünülen üç tür davranış olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; olumlu, saldırgan ve sosyal olmayan davranışlardır. Saldırganlık, kuralsızlık ve olumsuz davranışın, okul öncesi çocuklar arasındaki olumsuz akran ilişkilerinin temeli olduğu diğer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Das ve Berndt, 1992; Hayes, 1978; Hayes vd., 1980).

Orhan (2010), tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli çocuklarla akranlarının sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı derecede fark olduğu, sosyal becerileri akranlarının lehine artış gösterirken özel gereksinimli çocukların çok daha fazla problem davranış sergiledikleri ve birlikte eğitim sınıflarında bu durumun öğretmenlerin

birlikte eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirmesine sebep oluşturduğu sonucu rapor edilmiştir.

Öğretmen Destek Stratejileri

Bu bölüm öğretmenlerin aldıkları eğitimler, yapmış oldukları hazırlık çalışmaları, kaynaştırmanın faydaları hakkındaki görüşleri, sınıfta yaşanan sorunlar ve çözümleriyle ilgili kullandıkları stratejiler ve oyun için yapmış oldukları sınıf içi düzenlemeler açısından tartışılmıştır.

Öğretmenlerin aldıkları eğitimlerle ilgili yapılan incelemede öğretmenlerin çoğunluğunun sadece lisansta özel eğitim dersi aldığı sadece bir öğretmenin ise 2 haftalık özel eğitim uygulamaları kursuna katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler bu konuda kendini yetersiz hissetmektedirler. Gök ve Erba (2011), tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin birlikte eğitim konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu ve bu da sınıflarında sıkıntı yaşamalarına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak (2016), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin BEP hazırlamada ve etkinlikleri uyarlama konularında yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler ve ihtiyaç duydukları konularda hizmet içi eğitimleri gerekli bulmaktadırlar. Özaydın ve Çolak (2011), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ve katıldıkları “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi” hizmet içi eğitimlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, birlikte eğitim hizmet içi eğitimlerde uygulamada yaşadıkları sorunlara yönelik olarak düzenlenmesine ve yanı sıra özel eğitim danışmanlığı, sınıfta yardımcı bir öğretmen ve kaynak oda desteğine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yapmış oldukları hazırlık çalışmaları çocuklar, aileler ve sınıf içi uyum kategorileri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerden çocuklar için hazırlık çalışmaları yaptığını ve arkadaşlarını bilgilendirdiği ve diğer öğretmenlerle özel gereksinimli çocuğun sınıfa geleceğinden geç haberdar olduğunu ifade etti. Bazı çalışmalar öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk sınıfa gelmeden önce herhangi bir hazırlık yapmadığını rapor etmişlerdir (Diken & Sucuoğlu, 1999). Özel gereksinimli çocuk sınıfa gelmeden önce yapılan hazırlık çalışmaları birlikte eğitimin verimliliğini artırmaktadır. Civelek (1990),

tarafından yapılan çalışmada bilgilendirme çalışması yapılan birlikte eğitim sınıflarında zihinsel yetersizliği olan akranlarına daha fazla sosyal kabul gösterdikleri sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenlerin yeterli velileri bilgilendirme çalışması yapmadıkları ancak sınıf içi uyum için çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Terpstra ve Tamura (2008), tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli çocukların ve akranlarının sınıfa uyum ve etkileşim kurmak için destek stratejilere ihtiyaç duyduğunu öğretmenlerin bunları sağlayarak sosyal ilişkilerin gelişebileceğini ortaya koymuştur.

Birlikte eğitimin akarana faydaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin birlikte eğitimin faydalı olduğu görüşünde olduğu belirlendi. Sağladığı faydalarinsa farkındalık kazanma, saygı duyma, empati kurma ve yardımseverlik olduğu belirlenmiştir. Araştırmalar da öğretmenlerin birlikte eğitimin çocuklara birçok yarar sağladığını kabul ettiklerini göstermektedir (Diamond & Carpenter, 2000; Tufan & Yıldırım, 2013). Varlier (2004), tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçta tüm öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimi alması gerektiğini kabul ettiklerini ancak bazıları bu eğitimi birlikte eğitim ortamında almasını savunurken bazıları özel eğitim okullarında alabileceğini savunmaktadırlar.

Öğretmenlerin sınıfta yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıflarında şiddet uygulama, paylaşma ve izin almama gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların çözümü için bazılarının çözüm üretmeye gerek duymadıkları bazılarının ise aile ve akranlarla işbirliği yaparak çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir. İmrak (2009) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimli çocukların sergiledikleri olumsuz davranışların öğretmenler için sorun oluşturduğunu elde etmiştir. Bu da elde edilen sonuçla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin oyun için sınıf içi yapmış oldukları düzenlemeler incelendiğinde görme yetersizliği olan çocuğun öğretmenin haricinde diğerlerinin herhangi bir düzenleme yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akalın vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar için programda ve etkinliklerde uyarlamada zorlandıkları ve özel gereksinimli çocukları etkinliklere dahil edemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Oysaki birlikte eğitim sınıflarında yapılacak oyun için düzenlemeler sosyal etkileşimi artırabilmekte ve katılıma teşvik edebilmektedir (DeKlyen & Odom, 1989). Özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasındaki oyun davranışı öğretmenler tarafından

başlatıldığında ve desteklendiğinde bu oyunun çocuklarca daha fazla devam ettirilebilmektedir (Odom vd., 1996). Kemple (2004), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerinin gelişimini desteklemek için program, rutinler, müfredatın kullanımı, işbirlikçi oyun, rol yapma ve hikayeler gibi materyaller ve etkinliklerle, sınıf içi düzenlemelerle çocukların sosyal anlamda desteklenebileceğini rapor etmiştir. Hestenes ve Carol (2000), tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin oyunlar ve etkinlikler için yapmış oldukları açıklamaların, sınıf içi düzenlemelerin ve rol dağılımının yapılması sosyal etkileşimlerin gelişmesini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlere birşey eklemek istedikleri sorulduğunda öğretmenler sınıf mevcudunun kalabalık olduğu durumlarda özel gereksinimli çocukla yeterince ilgilenemedikleri ve çoğu konuda destek hizmetlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir..

Sonuç

Sonuç olarak akran ilişkileriyle ilgili nitel veriler sonucunda, özel gereksinimli çocuklar ve akranları arasında karşılıklı etkileşimin olduğu tespit edilmiştir. Serbest zaman etkinliklerinin özel gereksinimli çocuklara akranlarıyla daha fazla etkileşim kurma olanağı sağladığı gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkileşimi bazen tek tarafı olarak ortaya çıkmıştır. Akranları tarafından tercih edilmeyen özel gereksinimli çocukların çoğunun otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Özel gereksinimli çocukların akranları tarafından özel bir etkinliğe davet edilmediği belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla iletişim kurmak için girişimde bulunduğu ve akranları tarafından görmezden geldiği gözlemlenmiştir. Prososyal davranışlar özel gereksinimli çocuklarda akranlarından daha az gözlemlenmiştir. Prososyal davranışlardan en çok sıra bekleme ve yardımlaşma gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların olumsuz davranışlar (saldırganlık ve şiddet uygulama) sergilediği tespit edilmiştir. Sergiledikleri olumsuz davranışların özel gereksinimli çocukların akranları tarafından tercih edilmemesine sebep olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen destek stratejileriyle ilgili nitel veriler sonucunda öğretmenlerin birlikte eğitimle ilgili yeterli eğitimlerinin olmadığı sadece lisansta aldıkları özel eğitim dersi olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin kendisini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çocuklar için ve özel gereksinimli çocuğun sınıfa uyumu için yeterli hazırlık çalışması yaptıkları ancak veliler için yeterli hazırlık çalışması yapmadıkları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin birlikte eğitimin akarana fayda sağladığını kabul ettiklerini ve bu faydalarinsa; farkındalık kazanma, saygı duyma, empati kurma ve yardımseverlik olduğu tespit edilmiştir Öğretmenlerin sınıfta özel gereksinimli çocuklarla paylaşma, izin almama ve şiddet uygulama gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların çözümü için aile ve akranlarla işbirliği yapmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin oyun için sınıf içi düzenlemeler konusuna yeteri önem vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğretmenler, sınıf mevcudunun kalabalık olduğu durumlarda özel gereksinimli çocukla yeterince ilgilenemediklerini ve çoğu konuda destek hizmetlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Birlikte eğitim bir ekip çalışması olduğu için öğretmenlerin ailelerle sürekli iletişim halinde olması gerekmektedir. Bunun içinde öğretmenler ara ara ailelerle yapacakları toplantılarla ailelerle iletişim kurarak onların desteğini alabilir.

Öğretmenler özel gereksinimli çocuklarla akranları arasında etkileşimi artırmak için serbest zamanda oyun ve bahçede oyun konusunda çocuklara imkan tanıyabilirler. Öğretmenlere özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri hakkında bilgi alabilmesi ve yeterlilik kazanabilmesi için lisansta verilen eğitimler ve hizmetiçi eğitimlerin sayısı artırılabilir.

Öğretmenlerin birlikte eğitim sınıflarında orlanmamaları ve kendilerini yetersiz hissetmemeleri için gerekli destek hizmetler sağlanabilir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edilmesi ve sınıfa uyumu için gerekli plan ve program konularında düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin birlikte eğitime ilişkin tutumlarının, birlikte eğitime katılan çocukların sosyal iletişim davranışlarına etkisi araştırılabilir.

Öğretmenlerin yetersiz hissettikleri konularda eğitim programları hazırlanarak uygulanıp birlikte eğitimdeki etkisi incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Allen, C. & Cowdery, G. (2005). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. (5. Basım). USA: Thomson Delmar Learning.
- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Ataman, A.(Ed.) .(2009).*Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz.
- Atan, İ. & Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Avcı, N. (1999). *Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Avcı, N. (2015). Tüm çocuklarla çalışmak: Birlikte eğitim/kaynaştırma. Neslihan Avcı & Mehmet Toran (Eds.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.255-265). Ankara: Eğiten Kitap.
- Barrafato, A. (1998). *Inclusion at the early childhood level: Supports contributing to its success*. Masters Thesis, Concordia University Institute of Educational Sciences, Canada.
- Batu, S. E. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Batu, S.E. (2000). Kaynaştırma destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S.E. & Kırcaali İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). Türk milli eğitim sisteminde özel eğitimin bugünkü durumu ve yeni çalışmalar. *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi* 13.
- Baykoç Dönmez, N. Avcı, N. & Arslan, N. (1997). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, çev.). Ankara: İmge
- Brand, S.T. & Dalton, E.M. (2012). *Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy*. The Forum on Public Policy.
- Brown, W.H., Odom, S.L. & Conray, M.A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.
- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S. & Zercher, C. (1999) Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion, *Journal of Special Education*, 33(3), 138–153.
- Buyse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention*, 17(4): 380–95.
- Buyysse, V., Goldman, B.D. & Skinner, D.(2002).Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Connail for Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Buyse, V., Nabors, L., Skinner, D., & Keyes, L. (2006). Playmate preferences and perceptions of individual differences among typically developing preschoolers. *Early Child Development and Care*, 131, 1–18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Cakmak, E., Akgun, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J. & Hay, D.F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development*, 62(6), 1513-1524.

- Carta, J., Schwartz, I., Atwater, J., & McConnell, S. (1991). Developmentally appropriate practice: Appraising its usefulness for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11, 1–20. doi:10.1177/027112149101100104
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.0)*. Wakefield, MA: Author.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Grubbs, P. R., & Niemeyer, J. A. (1999). Promoting reciprocal social interactions in inclusive classrooms for young children. *Infants and Young Children*, 11(3), 9–18.
- Cook, L. & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8.
- Conn- Powers, M., Cross, A.F., Troub, E.K. & Hutter- Pishgahi, L. (2006). The universal design of early education moving forward for all children. *Beyond the Journal Young Children*, 1-9.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2002). Preschool children: Putting research into practice. In H. Goldstein, L. A. Kaczmarek, & K. M. English (Eds.), *Promoting Social Communication Children with Disabilities From Birth to Adolescence* (pp. 211–231). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye’de erişebilirlik. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598.
- Çulhacıoğlu İmrak H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Çulhacıoğlu İmrak, H. & Sığırtaç, A. (2011) Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-6
- Das, R. & Bemdt, T.J. (1992). Relations of preschoolers' social acceptance to peer ratings and selfperceptions. *Early Education and Development*, 3, 221-331
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159.
- Diamond, K.E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Diamond, K.E. (2002). The development of social competence in children with disabilities. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 571–587). Malden, MA: Blackwell Publishing Co.
- Diamond, K. E. & Carpenter, E. S. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.
- Diamond, K.E. Hong, S.Y. & Tu, H.(2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Published in Exceptionality*, 16, 141-155. DOI: 10.1080109362830802198328
- Diamond, K.E. & Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 8, 37-46.
- Diamond, K. & Tu, H. (2009).Relation between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 30, 75-81. DOI:10.1016/j.appdev.2008.10.008
- Dietrich, S.L.(2005). A look at friendship between preschool- aged children with and without disabilities in two inclusive classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 3, 193-215.
- Diken, İ.H. (2009). Erken tanılama ve erken eğitim. S. Batu (Ed.), *0-6 Yaş arası Down sendromlu çocuklar ve gelişimleri içinde* (s. 401-415). Ankara: Kök.
- Diken, İ.H.(Ed.). (2012). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem.

- Diken, İ.H.(Ed.). (2015). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem.
- Diken, G. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfta zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. & Abbak, B.S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Doorlag, D.H. & Lewis, R.B. (2003). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95–105.
- Eckerman, C.O. & Peterman, K.(2004). Peers and infant social/ communicative development. (Eds. G. Brenner & A. Fogel). *Blackwell Handbook of Infant Development*, USA: Blackwell Publishing.
- Ergin, E. & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-193. DOI: 10.1501/Ozlegt_00000000226
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. In M.H. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, ve K.A. Moore (Eds.) *Well-Being: Positive development across the life course*, 253-265. Mahway, NJ: Earlbaum.
- Eripek, S.(2007). *İlköğretimde kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri özel eğitim*. İstanbul: Ya-Pa.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. (Çev. O, Akınhay). İstanbul: Alfa/Aktüel.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and Peer Relations in Children*. New York: John Wiley & Sons Publisher.
- Estell, D.B, Jones, M.H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T.W. & Rodkin, P.C.(2008). Peer groups, popularity and social preference trajectories of social functioning

- among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.
- Fabes, R.A., Hanish, L.D. & Martin, C.L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development*, 74(4), 1039-1043.
- Favazza, P., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405-418.
- Friend, M. (2006). *Implementing collaborative teaching: Administrators' retreat*. Paper Presented At The Meeting Sponsored by The Iowa Department of Education, Pella, Iowa.
- Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2009.00452.x
- Fryxell, D. & Kennedy, C. (1995) Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 20, 259–69.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359-372.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise?. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 115–126.
- Goldman, B.D. & Buysse, V. (2007). Friendships in very young children. O. Saracho & B. Spodek, (eds.) *Contemporary perspective on research in socialization and social development*. Charlotte: N.C. Information Age Publishing.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Graffi, S. & Minnies, P.M.(1998). Attitudes of primary school children toward to physical appearance and labels associated with Down Syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 93, 28-35.

- Guralnick, M. J (1994). Social competence with peers: Outcome and process in early childhood special education. In P. Safford (Ed.), *Early childhood special education* (pp. 45–72). New York: Teachers College Press.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peerrelated social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29.
- Guralnick, M.J.(Ed.).(2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore:Paul H. Brookes.
- Guralnick, M.J. & Groom, J.M. (1988). Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. *Developmental Psychology*, 24(4), 595-60
- Guralnick, M. J., Gottman, J.M. & Hammond, M.A.(1996). Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 625-651.
- Guralnick, M.J., Connor, R.T., Hammond, M.A., Gottman, J.M., & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, 471–489.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70–86.
- Gül, S. O.& Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürşimşek, İ., (2002). Okul öncesi Eğitimciler El Kitabı. İstanbul : Ya-pa.
- Hall, L. J. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *Journal for the Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 302–13.
- Harper, L.V. & Mccluskey, K.S. (2003). Teacher- children and child- child interaction in inclusive preschool setting: do adults inhibit peer interaction? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163-184. DOI:10.1016/S0885-2006(03)00025-5

- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar pers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52.
- Hayes, D.S. (1978). Cognitive bases for liking and disliking among preschool children. *Child Development*, 49, 906-909.
- Hayes, D.S., Gcrshman, E.S. & Bolin, L.J. (1980). Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships. *Child Development*, 51, 1276-1279.
- Hestenes, L.L. & Carroll, D.E.(2000).The play interactions of young children with and without disabilities: İndividual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246. DOI:10.1016/S0885-2006(00)00052-1
- Honig, A., & McCarron, P. A. (1988). Prosocial behaviors of handicapped and typical peers in an integrated preschool. *Early Child Development and Care*, 33(1-4), 113-125.
- Hovver, J. & Patton, J. (2004). Differentiating standarts-based education for students with diverse needs. *Remedial and Special Education*, 25(2), 74-78.
- Howes, C. & Tonyan, H. (1999). Peer relations. USA: Routledge.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 19, 200–14.
- İmrak, H.Ç. & Sığırtaç, A. (2011) Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S.B Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. & Vardarlı, G.(2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Kale, M , Dikici Sığırtmaç, A , Nur, İ. & Abbak, B . (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood program*. New York, NY: Teachers College Press
- Kernan, M. & Singer, E. (Ed.). (2013). *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* (A.Tüfekci & Ü. Deniz, Çev.). İstanbul: Nobel.
- Kış, H. (2013). Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Koster, M., Nakken, H. , Pijl, S.J. & Houten, E.V. (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
- Kwon, K.A, Elicker, J. & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool setting. *Early Childhood Educ J*. 39, 267- 277. DOI 10.1007/s10643-011-0469-6
- Ladd, G.W.(2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior and psychological maladjustment from ages 5 to12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846.
- Ladd, G.W. & Mars, K.T. (1986). Reliability and validity of preschoolers' perceptions of peer behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 16-25
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. & Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*. 68(6), 1181-1197.
- Laws, G. & Kelly E.(2006). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual

- disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Malloy, H.L. & McMurray, P.(1996). Conflict strategies and resolutions: peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 185-206.
- MEB. (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. 06.06.1997. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/104.html>.
- MEB (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete. 31.05.2006/261847.http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html.adresinden 25.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2009). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete.[https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel Egitim Hizmetleri Yonetmeligi son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf). 20.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.15.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miller, P. H.(2008). Gelişim psikolojisi kuramları (Z. Gültekin, çev.). Ankara : İmge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 653-676
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20–27.
- Odom, S.L., McConnell, S.R. & Chandler, L.K. (1993). Acceptability and feasibility of classroom-based social interaction interventions for young children with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 60(3), 226-236. doi.org/10.1177/001440299406000304.

- Odom, S.L., Peck, C.A., Hanson, M., Beckman, P.J., Kaiser, A.P., Lieber, J., Brown, W.H., Horn, E.M., & Schwartz, I.S. (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 10(2-3), 18-30.
- Odom, S. L. & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: *The research base. Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3–26.
- Odom, S.L. & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/ early childhood special education: Evidence- based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807–823.
- Okagaki, L., Diamond, K.E., Kontos, S.J., & Hestenes, L.L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67-86.
- Olios, E.M., Aguilar, J. & Gallagher, R.M. (2010). Fostering collaboration with culturally and linguistically diverse families of children with moderate to severe disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 28-40.
- Orhan, M. (2010). Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öncül, N. & Batu, S.E. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54. [/doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000090](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000090).
- Ömeroğlu, E.& Kandır, A. (2007). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özaydın, L. & Çolak, A. (2011). Okl öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.

- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B.Demir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Peterson, C., Garnett, Kelly, A & Attwood, T. (2009). Everyday social and conversation applications of theory-of- mind understanding by children with autismspectrum disorders or typical developmnet. *European Child Adolescent Psychiatry*, 18,105-115.
- Rafferty, Y. & Griffin, K.W. (2005).Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Inervention*, 27(3), 67-86.
- Roberts, C. & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192–202.
- Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D.J. & Choi, J.(2018). Universal design for learning guidelines for accessible online instruction. *Adult Learning*, 29(1), 20-31. DOI:10.1177/1045159517735530
- Salisbury, C. L., Palombaro, M. M. & Hollowood, T. M. (1993).On the nature of an inclusive elementary school. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 75–84.
- Santrock, J.W. (2004). *Child development*. New York: McGraw-Hill Publishing.
- Santrock, J.W. (2011). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill Publishing.
- Sherrill, C., Heikinaro Johansson, P. & Slininger, D. (1994).Equal-Status relationships in the gym. *Journal of Psysical Education, Recreatin and Dance*, 65(1), 27-31.
- Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C.M.(2000).Children’s attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. (2005). *Understanding children’s development*. USA: Blackwell Publishing.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1990). Inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* (pp. 3–23). Baltimore: Brookes.

- Story, M. F., Mueller, J. L., & Mace, R. L. (1998). *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. Raleigh: NC State University Center for Universal Design.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Sucuoğlu, B. & H. Bakkaloğlu (Eds). (2017). *Okul öncesinde kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Şahbaz, Ü. (2007). The influence of informing teachers and normal students attending integrated classes on retarded students' social acceptance levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, E. (1994). *The Effects of exposure to information techniques on fourth grade children's social acceptance level of exceptionality*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terpstra, J.E. & Tamura, R.(2008). Effective social interaction strategies for inclusive setting. *Early Childhood Educ J.*, 35, 405-411. DOI 10.1007/s10643-007-0225-0
- Trawick- Smith, J. (2010). *Early childhood development a multicultural perspective*. London: Pearson Education.
- Trip, A. & Sherrill, C.(1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Tufan, M. & Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. Paris.
- Varlier, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Wolfberg, P.J., Zercher, C., Lieber, J. et al.(1999). Can I play with you? Peer culture in inclusive preschool programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 69-84.

- Worden, L. J. (2002). *Social interactions and perceptions of social skills of children in inclusive preschools*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Delaware, Newark, USA.
- Yaşaran, Ö.Ö, Batu, S.& Özen, A.(2014).Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/1492> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Remzi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126–136.

EKLER



EK 1. MEB Uygulama İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.8503586

27.04.2018

Konu: Araştırma İzni
(Dilek DURGUTLUOĞLU)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 19/04/2018 tarihli ve 80287700-399-E.17924 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek DURGUTLUOĞLU'nun "Okul Öncesi Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Çocukların Arkadaşlık İlişkileri ve Öğretmen Destek Stratejileri" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde bulunan anaokulları ile anasınıflarında eğitim gören öğrenciler ve bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Öğretmen Görüşme Formu (1 Sayfa)
2-Yapılandırılmamış Gözlem Formu (1 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 39ef-0745-3898-a551-77f3 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Öğretmen Görüşme Soruları

Öğretmen Destek Stratejilerini Belirlemek İçin Kullanılacak Görüşme Soruları

1. Birlikte eğitime (kaynaştırmaya) yönelik eğitim aldınız mı?
2. Özel gereksinimli çocuk sınıfa gelmeden önce arkadaşları ve aileleri için neler yaptınız?
3. Özel gereksinimli çocuğun sınıfa uyumu için neler yaptınız?
4. Özel gereksinimli çocuk ve akranları ile ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
5. Bu sorunların çözümü için neler yaptınız?
6. Özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla oyun oynayabilmesi için sınıfta yaptığınız düzenlemeler nelerdir?
7. Sınıfınızda akran ilişkileri açısından yaşadığınız sorunlar nelerdir?
8. Kaynaştırma uygulamalarının akranlara avantajları nelerdir?
9. Ekleme istedikleriniz var mı ?





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...