TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA SINIFINDA AKRAN İLİŞKİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK DURUM ÇALIŞMASI: AKRAN ARACILI EĞİTİM

Burcu Sultan ABBAK KAÇAR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA SINIFINDA AKRAN İLİŞKİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK DURUM ÇALIŞMASI: AKRAN ARACILI EĞİTİM

Burcu Sultan ABBAK KAÇAR

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Deniz PAMUK

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
(Danışman)

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Deniz PAMUK

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2019

Prof.Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ….. /…. / 2019

Burcu Sultan ABBAK KAÇAR

ÖZET

OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA SINIFINDA AKRAN İLİŞKİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK DURUM ÇALIŞMASI: AKRAN ARACILI EĞİTİM

Burcu Sultan ABBAK KAÇAR

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Aralık 2019, 208 sayfa

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik sosyal kabül ve farkındalıklarını geliştirmek amacıyla akran aracılı eğitim uygulamaları yapılandırılmış oyun etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı akran aracılı eğitimde yapılandırılmış oyun etkinliklerinin otizm spektrum bozukluğu olan özel gereksinimli çocuk ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerine yansımalarını belirlemek ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabul sürecindeki değişimleri ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durumu belirlemek ve kaynaştırma paydaşlarının birbirleri ile olan ilişkilerinin kaynaştırma sınıfına nasıl yansıdığını ortaya koymak hedeflenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunun; iki okul yöneticisi, yedi okul öncesi öğretmeni, üç yardımcı personeli, 17 normal gelişim gösteren çocuk ve bu çocukların ebeveynleri, uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın okul öncesi öğretmeni ile bir özel gereksinimli çocuk ve ebeveyni oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme formu, gözlem formu, resimli sosyometri, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü ve yapılandırılmış oyun etkinliği kayıt formu kulanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuk haricinde tüm katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiş; normal gelişim gösteren çocuklar ve sınıfın okul öncesi öğretmeni otizm spektrum bozukluğu olan özel gereksinimli çocuk ile olan ilişkileri açısından gözlemlenmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci boyunca

araştırmacı ve okul öncesi öğretmeni tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmada dört ay boyunca haftada dört gün akran aracılı eğitim uygulamaları yapılandırılmış oyun etkinliği ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğu olan çocuğu sosyal kabul düzeyleri resimli sosyometri ile belirlenmiş ve sonrasında akran aracılı eğitimde yapılandırılmış oyun etkinliği uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliği uygulamaları için öğretmen görüşü ve resimli sosyometri uygulaması sonucuna göre sınıftaki normal gelişim gösteren iki kız ve iki erkek çocuğu uygulama eğitimine alınmıştır. Akran aracılı eğitimin uygulama süreci hazırlık/çalıştırma, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiş ve toplamda 52 oyun uygulaması yapılmıştır. Uygulamalar günlük eğitim akışı içerisinde oyun zamanında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında oyun sürecine ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış oyun etkinliği kayıt formuna kaydedilmiştir. Araştırmada tüm veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin, okul öncesi öğretmenlerinin, yardımcı personelin, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme yapmadıkları ve problemlere çözüm odaklı yaklaşmadıkları belirlenmiştir. Bu süreçte okul yardımcı personelinin görev tanımı dışında sorumluluklar aldıkları ve öğretmenlere eğitim uygulamalarında yardımcı oldukları görülmüştür. Ayrıca otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun ebeveyninin okul yönetimi ile anaokuluna yerleştirme aşamasında problem yaşadığı ortaya konmuştur. Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin çoğunluğunun kaynaştırma sürecine olumlu yaklaştığı, bu ebeveynlerin tutum ve davranışlarının kendi çocuklarının akran ilişkilerine yansıdığı ortaya konmuştur. Akran aracılı eğitim uygulamaları sonrasında normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuğa karşı uygulama öncesine göre sosyal etkileşimlerinin arttığı, farkındalık düzeylerine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca akran aracılı eğitim uygulamaları sonrasında otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun dil gelişiminde ve sosyal becerilerinde olumlu değişimler yaşandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Kaynaştırma eğitimi, Otizm spektrum bozukluğu, Akran aracılı eğitim

ABSTRACT

DEVELOPING PEER RELATIONSHIPS IN AN INCLUSIVE CLASSROOM AT PRESCHOOLS: A CASE STUDY, PEER MEDIATED EDUCATION

Doctoral Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
December 2019, 208 pages

This study was conducted to develop normally developing preschool children's social acceptance and awareness towards their peers with special needs through playing activities based on peer-mediated education practices. The aim of the study was to determine the reflections of the activities based on peer-mediated education practices on peer relations of both normally developing children and children on the autism spectrum, and to find out the changes in normally developing children's acceptance levels. It was also aimed to present the current situation in inclusive education and to show the effects of interrelations among inclusive partners on an inclusive classroom.

The research was conducted with using case study, one of the qualitative research methods. The participants of the study consisted of two administrative staffs, seven preschool teachers, 17 normally developing children and their parents, a child with special needs and his parent, and the teacher of the research class from an independent kindergarten affiliated to the Ministry of National Education, in Yüreğir district of Adana province in the 2017- 2018 academic year. Observation form, interview form, researcher's diary, teacher's diary, illustrated sociometry and structured play activity matrix were used in collecting research data. Interviews were conducted with all participants of the study, except the child with autism; and the normally developing children and the classroom teacher were observed in terms of the relations with the child with special needs. During the data collection procedure, a research diary was kept by the researcher and preschool classroom teacher. Peer-mediated structured playtime activities were applied four days in a week during four months during which social acceptance levels of the normally developing childrens to their peer with autism were described with the use of illustrated sociometry, and then the mentioned playing activities were applied. Based on views of the classroom teacher and the illustrated sociometry results, two normally developing girls and boys were included into the playing activities. The application process of peer-

mediated structured play activities has been carried out in three stages; preparation / operation, application and evaluation, and totally 52 activities were applied during the normal course of an education day. During the applications, data related to the playing process have been recorded in the activity matrix developed by the researcher. Descriptive analysis and content analysis methods have been used in the analysis of the data obtained from all data collection tools.

The results of the research show that administrative staff, preschool teachers, assistant staff and the parents of the normally developing children lacked of information about inclusive education. The administrative staff and preschool teachers were seen not to do proper planning, application and evaluation in an inclusion education, and not to approach the problems with a solution-oriented manner. Also, the assistant staff were seen to take responsibilities out of the job description and to help classroom teachers complete educational tasks. The parent of the child with autism was found to have problems with the school administration during the student enrollment process of the kindergarten. The majority of the parents of normally developing children approached the inclusion process positively, which reflected the peer relations in a positive manner, too. It was determined that following the peer-mediated structured play activities, the social interactions among the normally developing children and the child with special needs increased compared to pre-application, and positive contributions were observed in their awareness levels. Additionally, contact and social skills of the child with autism spectrum were seen to improve following the application of peer-mediated playing activities.

Key Words: Preschool education, Inclusive education, Autism spectrum disorder, Peer mediated practices,

ÖNSÖZ

Tüm araştırma boyunca bana destek olan araştırmamı planlamamda ve yürütmemde fikirleri ve yorumlarıyla ufkumu aydınlatan, sabır ve anlayışla zaman ayırıp, açık ve net geri dönütleriyle akademik alanda gelişimime katkı sağlayan çok değerli hocam Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL'e minnetle teşekkür ederim. Hem tez izleme jürimde ve hem de jüri üyeleri arasında bulunan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, önerileri ile çalışma sürecini destekleyen ve geliştiren Sayın Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ'a ve Sayın Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER'e teşekkür ederim. Jüri üyeleri arasında bulunan görüş ve önerileri ile tezimin son halini almasında katkıda bulunan Sayın Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT ve Sayın Dr. Öğ. Üyesi Deniz PAMUK hocalarıma çok teşekkür ederim.

Ayrıca, doktora sürecim boyunca akademik gelişimime her türlü destekleri için Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Doç. Dr. Durmuş ASLAN, Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR'a, Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN, Dr. Öğr. Üyesi Mükerrem TAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY ve Dr. İnanç ETİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Tez verilerinin analizinde ikinci kodlayıcı olan tüm çalışma sürecinde her zaman beni destekleyen ve her koşulda yanımda olan, doktora sürecinin en önemli kazanımı çok kıymetli dostlarım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE ve Öğr. Gör. İmray NUR'a ayrıca teşekkür ederim. Tez sürecinde benim için her zaman moral kaynağı olan ve akademik desteğini her an hissettiğim Sebahat Gökçe AĞBAŞ'a teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında bana güç veren, yol gösteren, emeğini, yüreğini esirgemeyen, zorlu tez sürecinde sabırla dua eden annem Hatice ABBAK'a ve babam Mustafa ABBAK'a binlerce kez teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora sürecimde her zaman yanımda olan, desteğini her an hissettiğim, moral ve enerji kaynağım eşim Mahir Can KAÇAR'a sonsuz sabır ve anlayışı için teşekkür ederim.

Hayatımda hep yanımda olan abilerim Harun ABBAK ve İbrahim ABBAK'a beni her zaman onurlandıran yeğenlerime teşekkür ederim. On yıllık meslek hayatımda gelişimime en çok katkı sağlayan, birlikte öğrendiğim tüm öğrencilerime ve çocuklara özellikle çok teşekkür ederim. Çalışmamı destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne (SDK-2018-10653) teşekkür ederim.

Burcu Sultan ABBAK KAÇAR

Adana / 2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**
KISALTMALAR ..... **xviii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi 4
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3. Araştırmanın Önemi 9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 12
1.5. Tanımlar 12

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) 14
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun (OSB) Yaygınlık Oranı ve Nedenleri 15
2.1.1.1. Genetik Faktörler 16
2.1.1.2. Çevresel Faktörler 17
2.1.1.3. Nörolojik Faktörler 17
2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri 17
2.1.2.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri 17
2.1.2.2. Dil ve Konuşma Özellikleri 18
2.1.2.3. Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri 19
2.1.2.4. Psiko-motor Gelişim Özellikleri 20
2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğunda Bilimsel Dayanıklı Uygulamalar 21
2.1.4. Akran Aracılı Eğitim 22
2.1.5. Yapılandırılmış Oyun Grupları/Etkinlikleri 23
2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi 24

2.1.7. Kaynaştırma Eğitiminde Çocuk Ekolojisi 26
2.1.8. Okul öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Akran İlişkilerinin Önemi 27
2.2. İlgili Araştırmalar 28
2.2.1. Kaynaştırma Paydaşlarıyla İlgili Araştırmalar 28
2.2.2. Kaynaştırma Sınıflarında Akran İlişkileri İle İlgili Araştırmalar 35

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 39
3.2. Araştırma Bağlamına Yönelik Açıklamalar 40
3.2.1. Okul 40
3.2.2. Sınıf 42
3.3. Çalışma Grubu 43
3.4. Veri Toplama Araçları 50
3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları 50
3.4.2. Gözlem Formları 52
3.4.2.1. Yapılandırılmış Katılımsız Gözlem 52
3.4.2.2. Yapılandırılmamış Katılımsız Gözlem 53
3.4.3. Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Günlüğü 53
3.4.4. Resimli Sosyometri 54
3.5. Verilerin Toplanması 54
3.5.1 Araştırmanın Gerçekleştirildiği Anaokulunda ve Sınıfta Mevcut Durumun Belirlenmesi 55
3.5.2 Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Eğitimi ve Uygulaması 56
3.5.3 Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile ilişkisi 59
3.6. Verilerin Analizi 59
3.6.1. Görüşme, Gözlem ve Günlük Analizi 60
3.6.2 Resimli Sosyometri Analizi 61
3.6.3 Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinliklerinin Analizi 61
3.6.4 Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 61
3.6.5 Araştırmada Alınan Etik Önlemler 63
3.6.6 Araştırmacının Rolü 65

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Anaokulunda Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Mevcut Durum 67
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri 67
4.1.2. Okul öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimini Planlamaları ve Uygulama Süreçleri 74
4.1.3. Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri 78
4.1.4. Okul Yardımcı Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri 81
4.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfta Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Mevcut Durum 84
4.2.1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfın Öğretmeninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri 84
4.2.2. Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri 90
4.3. Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri 98
4.4. Kaynaştırma Sınıfında Akran İlişkilerinin Mevcut Durumu 101
4.4.1.Okul Öncesi Sınıfında Bulunan NGG Çocukların Akran Tercihleri 101
4.4.2. Sınıfta Bulunan NGG Çocukların OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğa İlişkin Görüşleri 102
4.4.3. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında NGG Çocukların OSB Olan Özel Gereksinimli Çocuğa Karşı Farkındalık ve Tutumlarındaki Değişim 105
4.4.4. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Uygulaması Sonrasında NGG Çocukların Akran Tercihleri 105
4.4.5. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Uygulaması Sonrasında NGG Çocukların Farkındalık ve Tutumlarındaki Değişime İlişkin Bulgular 106
4.5. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Akran İlişkileri 110

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Anaokulunda ve Kaynaştırma Sınıfında Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Mevcut Durum Tartışma ve Yorumu 113
5.1.1. Anaokulu ve Kaynaştırma Sınıfındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu 114
5.1.2. Anaokulu ve Kaynaştırma Sınıfında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Uygulama Süreçleri Tartışma ve Yorumu .. 119
5.1.3. Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşleri Tartışma ve Yorumu..... 122
5.1.4. Okul Yardımcı Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu..... 125
5.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfta Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Mevcut Durum Tartışma ve Yorumu..... 128
5.2.1. Okul Öncesi Öğretmeninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu..... 128
5.2.2. Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu 130
5.2.3. OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu 136
5.3. Kaynaştırma Sınıfında Akran İlişkilerinin Mevcut Durumu Tartışma ve Yorumu139
5.3.1. Sınıfta Bulunan NGG Çocukların Akran Tercihleri Tartışma ve Yorumu . 139
5.3.2. Sınıfta Bulunan NGG Çocukların OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğa İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu 140
5.4. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında Anasınıfında Mevcut Duruma İlişkin Tartışma ve Yorumu 142
5.4.1. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında NGG Çocukların Akran Tercihlerine İlişkin Tartışma ve Yorum 142
5.4.2. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Uygulaması Sonrasında NGG Çocukların Farkındalık Ve Tutumlarındaki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum..... 143
5.5. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Akran İlişkileri Tartışma ve Yorumu 144

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 146
6.1.1. Anaokulu ve Okul öncesi Sınıfında Mevcut Durum Sonuçları 146
6.1.2. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında Anasınıfında Mevcut Durum 148
6.2. Öneriler 148
6.2.1. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler 149
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 149

KAYNAKÇA 151
EKLER 195
ÖZGEÇMİŞ 208

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. OSB Tanılı Özel Gereksinimli Çocuk ve Ebeveynlerine İlişkin Bilgiler 45
Tablo 2. Okul Personeline İlişkin Kişisel Bilgiler 47
Tablo 3. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Kişisel Bilgiler 48
Tablo 4. Akran Aracı Çocukların Yapılandırılmış Oyun Etkinliklerini Uygulama Süreçleri 58
Tablo 5. Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi 59
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri 68
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşadıkları Sorunlar... 69
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri 72
Tablo 9. Okul öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Uygulama Süreçleri..... 74
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri..... 78
Tablo 11. Okul Yardımcı Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri..... 82
Tablo 12. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfta Paydaşlar Arası İlişki Durumları..... 85
Tablo 13. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfın Öğretmeninin Kaynaştırma Sürecinde Yaşanılan Sorunlara Yönelik Görüşleri 88
Tablo 14. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfın Öğretmeninin Kaynaştırma Sürecindeki Eğitim Uygulamaları 89
Tablo 15. Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tanımlamaları 90
Tablo 16. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Eğitiminin Sosyal Farkındalık Oluşturmasına Yönelik Görüşleri 91
Tablo 17. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Yetersizliği Olan Bireylerin İhtiyaçlarına Yönelik Görüşleri 93
Tablo 18. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Sürecinde Yaşanan Problemler ve Çözümlere Yönelik Görüşleri 95
Tablo 19. Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri..... 98
Tablo 20. Sınıfta Bulunan Normal Gelişim Gösteren Çocukların OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğu İlişkin Tanımlama Ve Başa Çıkma Yöntemleri..... 103

Tablo 21. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Uygulaması Sonrasında Normal Gelişim Gösteren Çocukların Farkındalık Ve Tutumlarındaki Değişime İlişkin Bulgular 107
Tablo 22. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında OSB'li Olan Çocuğun Akran İlişkileri 110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Etkinliklerinde Akran Tercihi .. 101

Şekil 2. Yapılandırılmış Oyun Etkinliği Sonrası NGG Çocukların Oyun Etkinliklerinde Akran Tercihi 106

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK- 1: Okul Yöneticileri Görüşme Soruları 195
EK- 2: Öğretmen Görüşme Soruları 196
EK- 3: Okul Yardımcı Personeli Görüşme Soruları 197
EK- 4: Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Ebeveynlerinin Görüşme Soruları 198
EK- 5: OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyni (Can) Görüşme Soruları 198
EK- 6: Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Görüşme Soruları 200
EK- 7: Sınıf Gözlem Formu 201
EK- 8: Yapılandırılmış Oyun Etkinliği Kayıt Formu 203
EK- 9: Etik Kurul Raporu 204
EK- 10: Valilik Onay Belgesi 205
EK- 11: Aydınlatılmış Onam Formu (Kaynaştırma Ebeveyni) 206
EK- 12: Aydınlatılmış Onam Formu 207

KISALTMALAR

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

NGG: Normal Gelişim Gösteren

NAC: National Autism Center

NPDC: National Professional Development Center

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act

OÖÖ: Okul öncesi Öğretmeni

OY: Okul Yöneticisi

YP: Yardımcı Personel

NGGE: Normal Gelişim Gösteren Çocuğun Ebeveyni

ÖGÇE: Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyni

BÖLÜM I

GİRİŞ

Her birey, sahip olduğu kalıtım ve çevre özelliklerinden dolayı bireysel farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar toplum içerisinde avantaj ya da dezavantaj olarak karşımıza çıkabilmektedir. Özel gereksinime bağlı farklılıklar ise, toplum tarafından dezavantajlı grup içerisinde değerlendirilmektedir. Özel gereksinim durumuna yönelik ayrımcı yaklaşımın ortadan kaldırılabilmesi, ancak kapsayıcı bir eğitim sistemi ile mümkün görünmektedir. Kapsayıcı eğitim, toplumsal algı ve tutumları değiştirerek bireyler arasında ayrım gözetmeksizin tüm çocukların kabul edilmesini ve hak ettikleri değeri görmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Buysse ve Hollingsworth, 2009). Bireysel farklılıkların tanınması, kabul edilmesi, tüm bireylerin toplumda ve eğitim ortamlarında eşit haklara sahip olması birlikte yaşam sürmesi, insan hayatında bir zenginlik ve şans olarak kabul edilmesi günümüz eğitim anlayışında önemli bir yer edinmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011). Bu anlayışla son dönemlerde normal gelişim gösteren (NGG) çocuklar ve özel gereksinimli çocukların her tür ve derecede eğitim kademesinde birlikte eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma uygulamaları önem kazanmıştır (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB] 2013). Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların ihtiyaca yönelik düzenlemeler yapıldıktan sonra birlikte eğitim almaları temeline dayanmaktadır. Bu eğitim ile çocukların sosyal, kültürel, eğitimsel olanaklardan eşit faydalanması hedeflenmekte, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulleri sağlanmak istenmekte ve akran ilişkilerinin geliştirilmesi önemsenmektedir (MEB, 2013).

Toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında ve çocukların kendilik algılarının gelişmesinde özellikle erken dönem akran ilişkileri büyük önem taşımaktadır (Mayeux, Bellmore ve Cillesen, 2007; Zimmer-Gembeck, Hunter ve Pronk, 2007). Okul öncesi dönemdeki olumlu akran ilişkileri uzun vadede çocukların gelecekteki davranış kalıplarını belirlemekte ve gelecekte olumlu ilişkiler kurmalarına yardım etmektedir (Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Bu yönüyle erken çocukluk döneminde akran ilişkileri sadece çocukluk dönemini değil gelişim sürecinin tamamında önemli etkilere sahip olmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların olumlu akran ilişkileri geliştirmesi noktasında desteklenmeleri önem taşımaktadır (Estell ve diğerleri, 2008).

Okul öncesi dönem akran ilişkilerinde özellikle çocuğun bireysel özellikleri, içinde yaşadığı kültür, aile ve okul gibi birçok faktör etkili olabilmektedir (Bierman, 2005; Rubin, Bukowski, Parker, Bowker, 2008). Çocuklara ilişkin bireysel farklılıklar çocukların çekingenlik, utangaçlık, mizaç, yetersizliğe sahip olma, benlik algısı vb. özelliklerini belirlemekte ve bu özellikler çocukların akran ilişkilerini yönlendirmektedir (Bukowski, Buhrmester ve Underwood, 2011; Özgüven, 2007). Çocukların sosyal davranış kalıpları üzerinde bir risk ya da koruyucu faktör oluşturan bireysel farklılıklar, çocukların akran ilişkilerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Acar, 2013; Acar, Torquati, Encinger ve ve Rimm-Kaufman 2009; Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017). Çocukların sahip olduğu yardımseverlik, empati, işbirliği, duygu düzenleme, saldırganlık vb. bireysel özellikler çocukların sosyal ve duygusal davranış kalıplarını belirlemekte ve bu özellikler çocukların ikili ilişkilerine yansımaktadır (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Örneğin, akran ilişkileri içerisinde saldırgan davranışlar sergileyen çocukların akran reddi yaşaması ve dışlanması söz konusu olabilir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Bu durum aynı zamanda çocukların içinde yaşadığı kültürün akran grubundaki davranış kalıplarına yönelik beklentilerinin de yansımasıdır (Bierman, 2005).

Kültür bağlamında, çocukların içinde yaşadığı kültürün akran ilişkilerine yansıyan en önemli etkisi çocukların sosyalleşmesinde görülmektedir. Çocukların toplumsal ilişkileri öğrenmelerinde ve anlamlandırmalarında öğretici bir görev üstlenmektedir. Kültür, sahip olduğu beklentiler, tutumlar, değerler, inançlar, ahlak anlayışı, davranış biçimleri ile akran iletişim kalıplarını, davranış biçimlerini, sosyal kabul ve reddi, arkadaşlık değişkenlerini yapılandırmaktadır (Newman, 2008). Ayrıca kültürün yapılanmasında rol oynayan çocukların yaşadığı çevre, ev ve aile bağlamı akran ilişkileri üzerinde etkili olmaktadır (Newman, 2008).

Ailede okul öncesi dönemde akran ilişkilerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Aileler, çocuklarının akran ilişkilerini dolaylı ve doğrudan etkileyebilmektedir (Fantuzzo ve McWayne, 2002; Harach ve Kuczynski, 2004; Russell, Mize ve Bissaker, 2004). Ebeveynlerin bireysel özellikleri, çocuk yetiştirme tutumları dolaylı bir etkiye sahipken (Power, 2004), ebeveynlerin çevre ile ilişkisi, model olması, ebeveynlerin birbirleriyle ilişkileri çocukların doğrudan benlik saygısını, bilişsel gelişimini ve davranış kalıplarını etkilemektedir (McDowell ve Parke, 2009; Zhao, Liu ve Zhang, 2013). Özellikle ebeveynlerin sosyal ilişkilerde olumlu model olmaları çocukların akranlarına karşı olumlu ilişkiler geliştirmelerini desteklemektedir (Ladd ve Pettit, 2002).

Okul bağlamında da çocukların akran ilişkilerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi de öğretmendir. Öğretmen ve çocuklar arasındaki ilişki çocukların akranları ile olan ilişkisini de belirlemektedir (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, Maes, 2008). Öğretmenler çocuklar arasında ayrım yapmadan adil ve eşit bir yaklaşım sergilemelidir. Öğretmenin ayrımcı bir tutum ortaya koyması çocukların akran tercihlerini, benlik algısını ve özgüvenlerini derinden etkilemektedir (Betts ve Rotenberg, 2007; Pianta ve Stuhlman, 2004; Ray, 2007; Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2005; Walker, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin önyargısız bir eğitim anlayışına sahip olması hem çocuklar açısından hem de kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşılması açısından önem arz etmektedir (Tringa Şirin, 2019). Sonuç olarak çocukların sahip olduğu bireysel ve çevresel faktörler çocukların akran ilişkileri üzerinde bir risk oluşturabilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların ve NGG çocukların ihtiyaçlarını belirlemesi, sınıf ortamında çocukların akran ilişkilerini geliştirici işbirliği ortamları sağlaması ve oyun etkinlikleri uygulaması gerekmektedir (Lindstrom, Lease ve Kamphaus, 2007).

Kaynaştırma ortamlarında yer alan özel gereksinimli gruplardan birisi de otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklardır. OSB, yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur. Otizm, sosyal iletişim ve etkileşim sınırlılıkları, takıntılı davranışlar, sınırlı ilgi alanı ve stereotip hareketler ile gözlenen beynin yapısını ya da işleyişini etkileyen bir yetersizlik türüdür (Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim, [TOHUM], 2019). Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma ortamlarında farklı özel gereksinim gruplarına yönelik olumsuzlukların giderilmesi ve akran ilişkilerinin geliştirilmesine ilişkin farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Ulusal otizm merkezi (National Autism Center, [NAC], 2015) ve Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center, [NPDC], 2014), raporuna göre OSB'li bireyler ile NGG çocukların akranları arasında sosyal öğrenme ortamları yaratan bilimsel dayanaklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar içerisinde yer alan akran aracılı eğitim (NAC, 2015) ve yapılandırılmış oyun grupları (NPCD, 2014) her iki grup çocuk içinde olumlu çıktılar sağlayan, sosyal öğrenme fırsatları sunan uygulamalardır (Jung, Sainato ve Davis, 2008; Katz ve Girolametto, 2013; NAC; 2015). Araştırmacılar akran aracılı eğitimin olumlu kazanımlarının çok fazla olması, akranlar arasında sosyal beceri gelişimine olanak sağlaması nedeniyle OSB'li çocukların bulunduğu kaynaştırma ortamlarında en iyi seçeneğin akran aracılı eğitim olduğunu (O'Connor, French ve Henderson, 2000) ve özel gereksinimli çocukların bulunduğu

kaynaştıma ortamlarında akran ilişkilerinin geliştirilmesi için oyun etkinliklerini arttırılmasının önemini vurgulamışlardır (Lindstrom, Lease ve Kamphaus, 2007). Bu bağlamda akran aracılı yapılandırılmış oyun grupları akran aracılı eğitim uygulamalarında önemli bir alternatif olarak değerlendirilebilir. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri NPDC (2014) raporunda bilimsel dayanağı olan uygulamalar arasında yer almaktadır. Ayrıca yapılandırılmış oyun etkinlikleri çocukların sosyal, dil ve davranış gelişimlerini olumlu etkileyen bir yöntem olarak kabul edilmektedir (NPDC, 2014).

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan OSB'li akranına yönelik sosyal kabül ve farkındalıklarını geliştirmek amacıyla akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin akran aracı çocuklar ve normal gelişim gösteren diğer çocukların sosyal kabul ve sosyal becerilerine yansımalarını ortaya koymak ve özel gereksinimli çocuğun akran ilişkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durumu belirlemek ve kaynaştırma paydaşlarının birbirleri ile olan ilişkilerinin kaynaştırma sınıfına nasıl yansıdığını ortaya koymak hedeflenmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okul öncesi dönem kaynaştırma eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde kaynaştırma eğitimini farklı bakış açıları ile ele alan araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının araştırıldığı çalışmalara bakıldığında sıklıkla kaynaştırma paydaşları olan öğretmenler, okul yöneticileri, rehber öğretmenler, ebeveynler ve çocuklarla ilgili çalışmaların yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların içeriklerinde yoğunlukla bu paydaşların görüş, öneri ve tutumları, süreçte yaşanılan problemler ile uygulamalara yönelik tespitlere odaklanıldığı görülmektedir.

Kaynaştırma paydaşlarından öğretmenlerle yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Metin ve Çakmak, 1998; Uysal, 2003), öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüşleri (Altun ve Gülben, 2009; Artan ve Balat, 2003; Aker, 2014; Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş, 2009; Dağlar, 2011; Demir, 2014; Dolapçı, 2013; Gök ve Erbaş, 2011;Kaya, 2005; Kılıç, 2011; Koyutürk, 2014; Kuzu, 2011; Okyay, 2006; Orhan, 2010; Özaydın ve Çolak, 2011; Özdemir, 2010; Özmen, 2010; Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009; Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Sünbül ve Sargın, 2002; Şahbaz ve Kalay, 2010; Temel, 2000; Üstün ve Yılan, 2003; Varlıer, 2004;

Varlıer ve Vuran, 2006; Zağlı, 2010), öğretmenlerin kaynaştırma sürecindeki ihtiyaçları (Gözün ve Yıkmış, 2004; Özbaba, 2000; Yıkmış, Şahbaz ve Peker, 1998), öğretmen görüşlerine göre kaynaştırmanın çocukların gelişimi üzerindeki etkileri (Altun ve Gülben, 2009; Avradimis, Bayliss ve Bburden, 2000; Leyser, Kapperman ve Keller, 1994; McKay, 2012; Odluyurt ve Batu, 2009; Özaydın ve Çolak, 2011; Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009; Tracie, 2009;), öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde karşılaştığı problemler (Barrafato, 1998; Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Şahbaz ve Kalay, 2010; Temel, 2000; Tuş ve Çifci Tekinarslan, 2013;Üstün ve Yılan, 2003; Varlıer ve Vuran, 2006;), kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri ve sınıf uygulamaları (Akalın, 2014; Buysse, Skinner ve Grant, 2001; Kaya, 2005; Nizamoğlu, 2006; Odluyurt ve Batu, 2009; Pretti-Frontczak, McGough, Vilardo ve Tankersley 2006; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014; Vural ve Yıkmış, 2008) ile ilgili konuların yer aldığı görülmektedir. Okul yöneticileri ile ilgili yapılan çalışmalarda yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin alındığı (Bolat ve Ata, 2017; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Varol, 2010; Yıkmış ve Sazak Pınar, 2005) çalışmalara rastlanmıştır. Alan yazında okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin çalışmalar da (Akalın, 2014; Koçyiğit, 2015) yer almaktadır.

Ebeveynler ile yapılan çalışmalarda özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin görüşleri (Balboni ve Pedrabisi, 2000; Öncül ve Batu, 2004; Temir, 2002;), normal gelişim gösteren çocukların anne ve babalarının görüşleri (Aksoy, 2010), ebeveynlere öğretim becerisi kazandırma çalışmaları (Cavkaytar ve Pollard, 2009; Girli, 2007; Kargın, 2001; Kartal, 2008; Küçüker, Ceber Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2001; Özcan ve Cavkaytar, 2009), özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin ihtiyaçları (Akçamete ve Kargın,1996; Cavkavtar, Ardıç ve Aksoy, 2014; Dalzell ve diğerleri, 2007; Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015; Palisano ve diğerleri, 2010; Şanlı, 2012; Sahay ve diğerleri, 2013), ebeveynlerin gereksinimlerini belirleme (Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001; Sola ve Diken, 2008;), anne-babaların öz yeterliklerinin belirlenmesi (Diken, 2009 ve Diken ve Diken, 2008; Küçüker, 2001) ve anne-babaların duygu durumlarının incelenmesi (Küçüker, 2001) üzerine farklı konularda gerçekleştirilmiştir.

Çocuklar ile yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmaların; kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri (Ayral ve diğerleri, 2015; Nasibullov, Kashapova ve Shavaliyeva, 2015; Sermier Dessemontet ve Bless, 2013) kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkileri (Hollahan, 2000), normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara ilişkin algıları ve

akran istismarı (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008), okul öncesi dönemdeki çocukların, bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri (Seçer, Sarı ve Çetin, 2010) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Birçok araştırmacı (Harrison, 2011; Robinson ve Babo, 2014) kaynaştırma eğitiminin normal gelişen çocuklar üzerindeki etkilerini, akran ilişkilerini ve akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik araştırma sayısının yetersizliğini ifade etmektedir. Yurt dışında akran aracılı eğitim oyun etkinlikleri ile ilgili birçok araştırma yer almasına rağmen bu araştırmaların çoğunlukla uygulamaların özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalardır (Honey, Leekam, Turner & McConachie 2007). Ülkemizde de kaynaştırma sürecini NGG çocuklar açısından ele alan araştırmaların yetersizliği dikkati çekmektedir. Alan yazında kaynaştırma eğitiminde akran iletişimini ele alan çalışmalar (Çulhaoğlu İmrak ve Sığırtmaç, 2011; Gümüş ve Tan, 2015; Shpendi Şirin, 2019) olduğu bu çalışmalarda akran ilişkileri ile ailelerin demografik özellikleri arasındaki ilişki (Gümüş ve Tan, 2015), program etkililiği (Shpendi Şirin, 2019) ve akran ilişkileri farklı boyutlarla (Çulhaoğlu İmrak ve Sığırtmaç, 2011) incelenmiştir.

Yapılan çalışmaların örneklem yapıları incelendiğinde yetişkin grupları ile yapılan araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmüş ve büyük kısmının farklı branşlardaki (sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, vb.) öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği (Akın, 2015; Berkant ve Atılgan, 2017; Duran Düşünür, 2018; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; Yıkmış, Aktaş, Karabulut, Terzioğlu, 2018) saptanmıştır. Alanyazında çocuklarla yapılan araştırmalara rastlanmaktadır ancak bu çalışmaların genellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini kapsadığı (Büyükalan ve Yaylacı, 2018; Uzoğlu, Denizli, 2017; Yazıcıoğlu ve Kargın, 2018) okul öncesi çocuk katılımcıların yer aldığı araştırmaların (Şahin ve Çiçek, 2017) yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında kaynaştırma sürecini bütüncül bakış açısı ile değerlendiren, kaynaştırma paydaşlarının birlikte ele alındığı çalışma sayılarının çok az olduğu görülmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Koçyiğit, 2015). Ayrıca son yıllarda kaynaştırma sınıflarında sıklıkla karşılaştığımız otizm spektrum bozukluğuna sahip olan bireylerin sosyal kabullerine ilişkin yetersiz sayıda (Güven ve Diken, 2014; İşcan, Fazlıoğlu ve Parlak, 2015; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015) araştırma olduğu da dikkati çekmektedir.

Bugüne kadar kaynaştırma ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle nicel araştırma yöntemleriyle uygulandığı (Aker, 2014; Dağlar, 2011; Demir, 2014; Dolapçı, 2013; Koyutürk, 2014; Kuzu, 2011; Orhan, 2010; Özdemir,

2010; Özmen, 2010; Zağlı, 2010) görülmektedir. Çalışmalarda daha çok özel eğitim öğretim tekniklerinin kullanıldığı, deneysel çalışmaların yapıldığı ve ölçek geliştirme çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Anketler, ölçekler, envanterler ya da yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan nicel veriler, örneklem gruplarının düşüncelerini objektif olarak ifade edebilmelerini sınırlaması nedeniyle eleştirilmektedir (Gay, 1987). Bu nedenle örneklemde yer alan katılımcıların görüşlerinin derinlemesine ortaya konmasına fırsat sağlayan nitel çalışmalar her tür eğitim kademesinde önem kazanmaktadır. Dolayısıyla, kaynaştırma konusunda yapılan nitel araştırmalar günümüzde sınırlı olmakla birlikte gün geçtikçe de önem arz etmektedir (Batu, 1998; Kaya, 2005; Varlıer 2004). Bu açıdan bakıldığında; kaynaştırma eğitimini uzun dönemli bir çalışma ile derinlemesine gerçekleştiren araştırmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Alan yazın konu içerikleri göz önünde bulundurularak incelendiğinde; kaynaştırma eğitimi ile ilgili çocuk, öğretmen ve anne baba ile ilgili araştırmalar olmasına rağmen, yapılan araştırmalarda bu grupların tek tek incelendiği, kaynaştırma sürecini etkileyen tüm sistemleri birlikte ele alan nitel çalışmaların yetersizliği dikkati çekmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Koçyiğit, 2015). Ayrıca çocuklarla yapılan çalışmaların daha çok nicel yöntemle ilişkisel boyutta ele alındığı (Öztürk Özgönenel, 2012; Shpendi Şirin, 2019; Tıkıroğlu, 2019) görülmektedir. Kaynaştırma sürecinde okul öncesi akran ilişkilerinin geniş perspektiften, uygulamalı ve nitel yöntemlerle birlikte ele alındığı çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu anlamda akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik geniş bir perspektiften derinlemesine gerçekleştirilen çalışmalar yetersizdir. Bu araştırma da okul öncesi dönem kaynaştırma eğitiminde akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı bir yaklaşım sergilenerek, kaynaştırma paydaşları birlikte ele alınmış, paydaşlar arası ilişkiler değerlendirilmiş ve uzun dönemli derinlemesine nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulayarak bu oyun etkinliklerine katılan normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğu olan özel gereksinimli çocuğa karşı farkındalık ve tutumlarındaki değişimlerin incelenmesi, akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin özel gereksinimli çocuğun akran ilişkilerine nasıl yansıdığının ortaya konması ve kaynaştırma eğitimine

ilişkin mevcut durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum nedir?
   1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
   1.2. Okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma eğitimini nasıl planlamakta ve kaynaştırma sınıflarında etkinlik uygulamalarını nasıl gerçekleştirmektedirler?
   1.3. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
   1.4. Okul yardımcı personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum nedir?
   2.1. Okul öncesi öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
   2.2. Okul öncesi öğretmeni kaynaştırma eğitimini nasıl planlamakta ve etkinlik uygulamalarını nasıl gerçekleştirmektedirler?
   2.3. Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
   2.4. Otizm spektrum bozukluğu olan özel gereksinimli çocuğun ebeveyninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin mevcut durumu nedir?
   3.1. Sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocukların akran tercihleri nasıldır?
   3.2. Sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğu olan özel gereksinimli çocuğa ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğu olan özel gereksinimli çocuğa karşı farkındalık ve tutumlarında yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasındaki değişim olmakta mıdır?
   4.1.1. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulaması sonrasında normal gelişim gösteren çocukların akran tercihleri nasıldır?

4.1.2. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulaması sonrasında normal gelişim gösteren çocukların farkındalık ve tutumlarındaki değişim nasıldır?

5. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun akran ilişkileri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul ve sınıf ortamları çocuklara sağladığı yaşantı fırsatları ile çocuklara yeni bakış açıları kazandırmaktadır. Özellikle sınıfta farklı etnik yapıya, kültüre, ırka ve dile sahip çocukların olması tüm çocukların öğrenme ve gelişimleri için daha fazla fırsata yol açmaktadır. Benzer şekilde sınıfta özel gereksinimli çocuğun bulunması pek çok açıdan yarar sağlamaktadır. Bireysel farklılıkları bir arada yaşayan çocukların sosyal ve bilişsel olarak kazanımları çok daha fazla olmaktadır (Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011). Kaynaştırma ortamları da bu kazanımların gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır.

Kaynaştırma ortamları özellikle NGG çocukların algı ve tutumlarının değişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Erken yaşlarda kazanılan toplum ve farklılıkları kabul bilincinin önyargıları azaltacağı, çocukların gelecekte sorumluluk sahibi, empati gücü yüksek, işbirliğine açık, farklı düşünce, görüş ve fiziki özelliklere saygılı olmalarında etkili olacağı düşünülmektedir (Acarlar, 2016; Allen, Cowdery, Paasche, Langford, Nolan, Cipparrone 2015; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Hayward, 2006; Rafferty ve Griffin, 2005). Bu açıdan çocukların erken yaşta farklılıkları kabul bilincini kazanması ve sosyal becerilerinin gelişmesi için ebeveynler ve öğretmenler tarafından çeşitli uygulamalar ve etkinliklerle teşvik edilmesi kritik bir rol oynamaktadır (Gresham ve Reschly, 1987; Gresham, Sugai ve Horner, 2001; Kolb ve Hanley-Maxwell, 2003). Çocuklara yönelik bu desteğin okul öncesi dönemden itibaren başta kaynaştırma eğitiminde akran ilişkileri olmak üzere diğer sistemlerde de kapsayıcı bir yaklaşımın sergilenmesi önemlidir.

Yapılan bu çalışmanın okul öncesi kaynaştırma ortamında çocuklar arasında akran ilişkilerinin nasıl geliştirileceğinin ele alınması dolayısıyla eğitim ve toplum odaklı birçok sistem için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların program geliştiren uzmanlara, öğretmenlere, okul yöneticilerine, ebeveynlere ve çocuklara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma okul öncesi eğitim programlarını geliştiren uzmanlar açısından önemli görülmektedir. MEB (2013), okul öncesi eğitim programında, özel gereksinimli çocukların desteklenmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmış ve etkinlik planları için uyarlama süreçleri güncellenmesi yapılmıştır. Ayrıca sosyal ve duygusal gelişim içerisinde farklılıklara yönelik kazanıma yer verilmiştir. Bu temel beklentileri karşılamak için okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde akran etkileşiminin geliştirilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Bu anlamda yapılan araştırmanın uzmanlara detaylı bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma öğrenme ve öğretme süreçlerinde ne gibi sorunların ortaya çıktığını, çocukların eğitimlerinde karşılaştıkları fırsatların ve sınırlıkların neler olduğunu anlamaya katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca çalışmada kaynaştırma paydaşlarının birlikte ele alınması ve bu paydaşlar arası etkileşimin ortaya konması; kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim politikalarının düzenlenmesine, ortak strateji, planlama ve uygulamaların oluşturulmasına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma ortamları öğretmenlere çocukları olduğu gibi kabul etme fırsatı sunmaktadır. Öğretmenlerin çocukların gereksinimlerine uygun hazırlık, uygulama ve değerlendirmeler yaparak güncelliği yakalaması gerekmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için eğitim fırsatlarını değerlendirmeleri, araştırmaya dayalı uygulamalara yer vermeleri ve değerlendirme süreçleri yapmaları gerekmektedir (Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Block ve Obrusnikova, 2010; Ross-Hill, 2009;). Ancak öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara eğitim vermeye yeterince hazır olmadıkları da bilinmektedir (Sharma, Simi ve Forlin, 2015). Bu açıdan yapılan çalışma öğretmenlere kendilerini değerlendirme, gözden geçirme, günlük eğitim akışı ve öğrenme süreci hazırlamada yeni uygulama teknikleri öğrenme, sınıf yönetimi stratejileri geliştirme, çocukları tanıma ve değerlendirme, kaynaştırma sürecinde akran sorunlarına yönelik çözümler üretebilme fırsatı sunması açısından önemli bulunmaktadır. Özetle araştırmanın çocuklara duyarlı bir eğitim ortamı oluşturma konusunda da öncül bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticileri liderlik konumları nedeniyle kaynaştırma uygulamalarında kilit bir rol oynamaktadırlar. Geçmiş yıllara nazaran özel gereksinimli bireylerin görünürlüğünün artması okul liderlerinden beklentileri artırmış, farklılığı yönetebilme becerisini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin vizyon ve misyon sahibi olması, dönüşümcü bir yönetim anlayışını uygulaması, sosyal, kültürel ve pedagojik bilgi birikimine sahip olması önemli görülmektedir (Isherwood ve Barger-Anderson, 2008;

Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999; Ruairc, Ottesen ve Precey, 2013). Bu anlamda gerçekleştirilen araştırmanın okul yöneticilerine geniş bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitimini ekolojik perspektiften ele alan araştırmanın yöneticilere; kaynaştırma eğitiminin uygulama süreçlerini inceleme, öz eleştiri yapabilme, bilgi ve uygulama örnekleri sunma, teorik ve uygulama süreçlerini karşılaştırma fırsatı vermesi bakımından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Kaynaştırma ortamları hem özel gereksinimli hem de NGG çocukların ebeveynleri için bir buluşma noktasıdır. Bu ortamlar her iki ebeveyn grubu içinde çocuklarını tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini görebilme, çocuklarına yardımcı olabilmek için yeni uygulamaları öğrenme ve farklılıklara saygı duyma fırsatı yaratması yönünden önemli bulunmaktadır (Acarlar, 2016; Frederickson, Dunsmuır, Lang ve Monsen, 2004; MEB, 2010; Rafferty ve Griffin, 2005; Seery, Davis ve Johnson, 2000). Yapılan bu çalışmanın hem özel gereksinimli çocuğun ebeveynine hem de NGG çocukların ebeveynlerine bilgi donanımı ve duygusal motivasyon sağlayacağı, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyeceği düşünülmektedir. NGG çocukların ebeveynleri için ise öğretmen, aile ve çocuk üçgeninde iletişimin güçleneceği, yeni bakış açıları kazanacakları, farklılıkları kabul sürecinde ve geleceğin şekillenmesinde önemli bir rol oynadıklarını görebilmeleri adına araştırma önemli bulunmaktadır.

Kaynaştırma ortamları hem özel gereksinimli çocuklar için hem de NGG çocuklar açısından avantajlı bağlamlardır. Bu bağlamlar özel gereksinimli çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasına, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin ilerlemesine yardımcı olurken; NGG çocukların tutumlarının olumlu yönde değişmesini, sosyal ve duygusal ön yargılarının azalmasını ve özel gereksinimli akranlarını koşulsuz kabul etmelerini desteklemektedir (Acarlar, 2016; Allen, Cowdery, Paasche, Langford, Nolan, Cipparrone, 2015; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Frederickson, vd., 2004; Hayward, 2006; Rafferty ve Griffin, 2005). Ereş ve Canaslan (2015), kaynaştırma eğitiminin önemine yönelik toplumsal bilincin artırılması ve kaynaştırma eğitimi planlamalarının yaygınlaştırılması gereğini vurgulamışlardır. Bu açıdan araştırma, NGG çocuklara özel gereksinimli bireyler ile ilgili geniş bir bilgi desteği sunması, deneyim fırsatı sağlaması ve geleceğin yetişkin bakış açısını yansıtacak olan çocukların özel gereksinimli akranlarını bir birey olarak kabul etmelerine yardımcı olacağı düşüncesiyle araştırma önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma ile akranlar arasında ve OSB'li özel gereksinimli çocukta sosyal becerilerin artması, çocuklar arasında sosyal işbirliğinin gelişmesi, tutum ve sosyal kabul süreçlerinde olumlu yönde bir değişimin sağlanması,

prososyal davranışların artması beklenmektedir. Bu açıdan çalışma akran aracılı ve oyun odaklı bir yaklaşımı birlikte ele alınması, ekolojik temelde geniş bir perspektiften yaklaşması, nitel bir yöntem ile derinlemesine betimlenmesi, kaynaştırma paydaşlarını birlikte ele alması, akran ilişkilerini yönlendiren etmenlerin tespit edilmesi ve bu sorunların çözümü için planların belirlenmesi araştırmayı özgün ve değerli kılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2017-2018 Eğitim öğretim bahar yarıyılında, çalışma grubuna alınan bir okuldaki okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, yardımcı personel, NGG çocuklar ve NGG çocukların ebeveynleri, özel gereksinimli çocuk ve bu çocuğun ebeveyni ile sınırlıdır.
2. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri arasından sınıfında OSB'li özel gereksinimli çocuk bulunan ve sınıfında kaynaştırma ortamında akran ilişkilerini geliştirmek üzere planlanan araştırmanın uygulanmasını kabul eden okul öncesi öğretmen ve bu öğretmenin sınıfında gerçekleşen araştırma uygulamaları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Kapsayıcı eğitim: Tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı ihtiyaçlarına cevap vererek, eğitim ve öğretime katılımı artırarak eğitim sistemi içindeki negatif ayrımcılığı azaltmaktır (ERG, 2016)

Kaynaştırma: Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, gereksinimi olmayan akranları ile birlikte eğitim/öğretimlerini resmî/özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul, orta öğretim veya yaygın eğitim kurumlarında devam etmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarını ifade eder (ÖEHY, 2009).

Bütünleştirme: Bütünleştirme, her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören eğitimdir (ÖEHY, 2018).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Bebeklikten itibaren göz kontağı kuramama, dikkat davranışlarında sınırlılık, sosyal etkileşim ve iletişim kurmada yetersizlik, yineleyici davranışlar sergileme, aynılığa direnç gösterme ve kurgusal oyun

davranışlarında sınırlılık ile ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluktur(Boyd ve Shaw, 2010; Heward, 2013).

Akran Aracılı Eğitim: Bu durum bir öğrenci/eğitmenin başka bir öğrenciye öğretmen gözetiminde öğrenme deneyimi sunduğu prosedürü tanımlayan bir şemsiye terimdir (Mitchell, 2008).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırma akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulayarak bu oyun etkinliklerine katılan NGG çocukların OSB olan çocuğa karşı farkındalık ve tutumlarındaki değişimlerin incelenmesi, akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin özel gereksinimli çocuğun akran ilişkilerine nasıl yansıdığının ortaya konması ve kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durumun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmayla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), hem dünyada hem de ülkemizde ismini sıklıkla duyduğumuz nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Kırcaali-İftar, 2015). Otizm terimi ilk olarak 1911'de Bleuler tarafından şizofreni vakalarında kullanılmış olsa da otizm teriminin bugünkü anlamıyla kullanılması 1943'de Kanner tarafından gerçekleştirilmiştir (Özdemir, 2014). OSB'nin çocukluk çağı şizofrenisinden ayrılması ise 1980 yılında Amerika Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayınlanan Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması-III (DSM-III) ile tanımlanmıştır. Son güncelleme Mayıs 2013 yılında DSM-V ile gerçekleştirilmiş ve OSB tanı ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir.

- Sözel ve sözel olmayan iletişimde yetersizlik,
- Sosyal karşılıkta yetersizlik,
- İlişki kurma ve sürdürmede yetersizlik,
- Tekrarlayıcı hareketler,
- Sınırlı ilgi alanı,
- Rutinlere bağlılık,
- Duyusal uyaranlara düzensiz tepki (DSM-V-R, 2013)

OSB'nin yelpaze bir kavram olması nedeni ile farklı disiplinler tarafından farklı tanımlamaları yapılmıştır. Psikiyatristler OSB'yi bebeklik yıllarında ortaya çıkan

kişilerarası sosyal etkileşimleri olumsuz etkileyen, yapısal sorunlar nedeni ile dil ve davranış alanlarında gecikmeler ile seyreden bir bozukluk olarak tanımlarken (Özdemir, 2014), nörologlar ise OSB'yi erken yıllarda ortaya çıkan nöral bağlantı sorunu olarak tanımlamaktadır (Mukaddes, 2014).

Tüm bu tanı kriterleri ve yaklaşımlar dikkate alındığında alan yazında OSB ile ilgili şu tanımlamalarda bulunmaktadır. OSB, tanılaması çok erken yaşlarda yapılabilen, etkileri hayat boyu devam eden, bireylerin özellikle sosyal etkileşim ve iletişim kurma becerilerini olumsuz etkileyen, günlük yaşam becerilerinde aksaklıklara neden olan sınırlı ilgi ve tekrarlayan stereotip hareketlerle kendini gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Leblanc, Richardson ve Burns, 2009; Simpson vd., 2005; Suhrheinrich, 2011).

OSB, bebeklikten itibaren göz kontağı, dikkat davranışlarında sınırlılıklar, sosyal etkileşim ve iletişim kurmakta yetersizlik, yineleyici davranışlar, aynılığa direnç gösterme ve kurgusal oyun davranışlarında sınırlılık ile ortaya çıkan gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Boyd ve Shaw, 2010; Ekinci, Sabuncuoğlu ve Berkem, 2009; Gabing, 2008; Heward, 2013; Landa, 2007; Aydın, 2010).

OSB'nin disiplinler arası bir kavram olması farklı tanımlamaları beraberinde getirmiştir. OSB'nin ortak bir tanımının yapılması konusunda görüş birliği olmadığı gibi yaygınlık oranları ve nedenleri konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır.

2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun (OSB) Yaygınlık Oranı ve Nedenleri

Otizm spektrum bozukluğu, özel eğitim alanında gelişimsel bir yetersizlik olarak değerlendirilirken, tıp alanında nörolojik bir bozukluk olarak sınıflandırılmaktadır. OSB gelişimsel yetersizlikler içerisinde zihinsel yetersizlikten sonra en sık karşılaşılan gelişimsel yetersizlik türüdür (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC], 2007). Tıp alanında ise günümüzde en sık karşılaşılan nörolojik bozukluktur (Autism Speaks, 2014). OSB'nin son yıllarda hızlı bir artış göstermesi dikkati çekmektedir. CDC raporuna göre OSB görülme sıklığı, 1995 yılında 1/500; 2001 yılında 1/250; 2006 yılında 1/150; 2009 yılında 1/110; 2012 yılında 1/88 ve 2014 yılında 1/68 olarak rapor edilmiştir (CDC, 2007). Ülkemizde OSB yaygınlığına ilişkin güncel bir veri bulunmamakla birlikte Tohum Otizm Vakfı ve Sağlık Bakanlığının (2008), ortaklığında gerçekleştirilen bir çalışma da 18-36 ay aralığında bulunan çocukların yaklaşık 45.000'inde OSB riski görülmüştür (Tohum Otizm Vakfı, 2008). Son yıllarda yaygınlık oranı görünür bir şekilde artış gösteren OSB'nin görülme sıklığının artışına ilişkin farklı araştırma bulguları ve iddaları

bulunmaktadır. Yaygınlığın düzenli olarak araştırıldığı ülkelerde, OSB'nin yaygınlığındaki artışın duygusal bozukluk, konuşma bozukluğu ve zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuklardaki azalmaya paralel olduğu görülmüştür. Bu durum OSB tanı ölçütlerinin değişimi ile ilişkili değerlendirilmektedir (Johnson ve Myers, 2007). Araştırmacılar bu durumu OSB'nin daha önce özel eğitim kapsamında görülmemesi ve bu bireylerin genellikle duygu bozukluğu, iletişim bozukluğu ve zihinsel yetersizlik dahilinde tanılanmaları ile açıklamaktadırlar. Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act), sonrasında OSB özel eğitim kapsamına alınmış ve yüksek oranda tanılanmaya başlamıştır (Johnson ve Myers, 2007). OSB artışının nedenleri arasında tanı kritelerinin geniş olması, tanılama araçlarının çeşitliliği ve gelişmesi, toplumsal bilincin artması gibi birçok faktör söz konusu olmakla birlikte genetik ve çevresel faktörlere ilişkinde çok sayıda araştırma yapılmaktadır (Yirmiya ve Charman, 2010).

OSB'nin tek bir nedeni bulunmamakla beraber birçok risk faktörü mevcuttur. Bu risk faktörlerinin çeşitlilik gösterdiği bilinmekte ve bireyleri ne derece etkilediği halen belirsizliğini sürdürmektedir (Kırcaali-İftar, 2015). Ancak OSB'nin genetik, çevresel ve nörolojik faktörlerin etkisiyle ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Volkmar, Rogers, Paul ve Pelphrey, 2014).

2.1.1.1. Genetik Faktörler

OSB'nin birçok genin dahil olduğu kompleks bir genetik bozukluk olduğu kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar, 2015). OSB'nin genetik alt yapısı olduğunu savunan araştırmacılar bu savlarını ilk olarak ikiz bebekler ve aileleri ile yaptıkları çalışmalar ile açıklamışlardır. Yapılan araştırmada tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerine oranla OSB görülme yüzdesi belirgin olarak yüksek (%90) çıkmıştır (Volkmar, Rogers, Paul ve Pelphrey, 2014). Ayrıca OSB'nin erkek çocuklarda kız çocuklarına oranla 4-5 kat daha sık görülmesi de bir genetik köken ihtimalini kuvvetlendirmiştir (Özeren, 2013). OSB ve kromozom yapıları üzerine yürütülen araştırma bulgularında OSB'ye neden olan birçok genetik hastalık (Fragile X Sendromu, Rett ve Down Sendromu vb.) belirlenmiştir (Korkmaz, 2005). OSB'nin genetik alt yapısı olduğu üzerine yoğunlaşan çalışmalar, sosyal etkileşim ve iletişim üzerinde rol oynayan genlerden birinde değil birden fazla gende olan bozukluğun bu duruma neden olduğunu belirtmektedir (Rutter, 2005).

2.1.1.2. Çevresel Faktörler

OSB'nin sadece genetik nedenlerle ilişkili olmadığını çevresel nedenlerinde bu duruma neden olabileceği düşünülmektedir. OSB'ye neden olabilecek çevresel faktörler içerisinde başta aşılar olmak üzere, ağır metal zehirlenmeleri, doğuma ilişkin faktörler, prematüre ve postmature doğum, bulaşıcı hastalıklar, aşırı ilaç kullanımı, hormonal nedenler, antibiyotik kullanımı, glüten kazain proteinleri, alkol ve madde bağımlılığı, ebeveynlerin yaşı, zirai ilaç kullanımının artması, çevre kirliliği yer almaktadır (Bolte, 1998; DeStefano, Price ve Weintraub, 2013; Dietert ve DeWitt, 2010; Miller, Kuhaneck, Glennon, 2001; Rutter, 2005).

2.1.1.3. Nörolojik Faktörler

OSB'nin nedenleri üzerine yapılan araştırma bulguları nörolojik faktörlerin OSB'nin ortaya çıkışı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle sinir sistemi ve işleyişindeki bozuklukların, beynin fiziki yapısındaki anomalilerin otizme neden olabileceği düşünülmektedir (Diken, 2017). Yapılan araştırmalar OSB olan ve nörolojik olarak normal gelişim gösteren çocukların beyin yapısında ve şeklinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin, 2004). Ayrıca otizmli çocukların beyin yapılarının normal akranlarından daha büyük olduğu ve beyin hücrelerinin büyüklüklerinin de farklılık gösterdiği ve beyin loblarında bozukluklar olduğu araştırmalarca desteklenmiştir (Miller ve diğ., 2001).

2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu, karmaşık bir doğaya sahip, farklı tür ve derecelerde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur. Bu karmaşık doğa, otizmli çocukların birbirinden farklı özelliklere, yetkinliklere ve yetersizliklere sahip olmasına neden olsa da temelde belli özellikleri etkilemektedir (Wing, 2005).

2.1.2.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri

OSB'li bireylerin yaklaşık olarak yarısının 70 ve üzeri zeka bölümüne; çeyreğinin ortalama veya ortalamanın üstü bir zeka bölümüne; diğer çeyreğin ise 70 ve altı zeka bölümüne sahip oldukları belirlenmiştir (Chakrabarti ve Fombonne, 2005). Bireylerin günlük hayatları içerisinde bilişsel yeterliliklerinin yanı sıra dikkat ve bellek yeterlilikleri

de önemli bir rol oynamaktadır. Dikkat ve bellek sorunları OSB'li bireylerde sınırlı bir kapasite ile oldukça yaygın bir sorundur. Günlük rutinlerde dikkati odaklama, devam ettirme, sürekli hareket halinde olma, bekleyememe gibi davranışlar sergileyebilmektedirler (Sprenger vd. 2013). OSB olan çocuklarda rutinlere veya ritüellere ilişkin sıkı bir bağlılık bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklarda rutin alışkanlıklar ve dürtüler 12 ve 24 aylık dönem arasında artarken 48 aydan sonra azalmaktadır (Evans, Leckman, Carter, Reznick, Henshaw, King, Pauls, 1997). Ancak OSB'li çocuklarda gelişimin erken döneminde "aynılıkta ısrar" veya tekrar isteği görülebilmektedir (Leekam, Tandos, 2007). Bu durum ise ritüeller/rutinler bölündüğünde anlamlı strese neden olmaktadır. Bu semptom, küçük değişikliklerde aşırı stres yaşama, geçişlerde yaşanan zorluklar ve her gün aynı rutini izleme (Amerikan Psikiyatri Derneği, 2013) olarak seyredebilmektedir. Bununla birlikte düşünce takılması ve kısıtlanmış ilgi OSB'li çocukların tipik özellikleri olarak görülürken, genellikle dikkatini ve ilgisini çeken çok az sayıda uyarıcı söz konusudur. OSB'li çocuklarda kısıtlanmış ilgi ve takılı kalma durumu genellikle tren, araba, dinozor, mekanik nesneler (Porter, 2012) ve toplar gibi hareket ve döngüsellik içeren uyaranlara yöneliktir. Takılı kalma durumunun sınırlı ilginin erken dönem öncülü olabileceği öne sürülmektedir (Stronach, Wetherby, 2014).

OSB olan çocuklar farklı öğrenme ve düşünme özelliklerine sahiptir. OSB'li çocuklar anlama ve yorumlama becerilerine ilişkin yetersizlik yaşamakta ve olaylar, durumlar, kurallar, davranışlar ve beceriler arasındaki ilişkileri anlamakta güçlük çekmektedirler (Mesibov ve diğ.,2005). Duruma, kavrama ve olaylara ilişkin bütüncül bir bakış açısına sahip olamamaları tek yönlü davranışlarının ardından yatan nedenler olarak kabul edilmektedir. Ayrıca OSB'li çocuklarda soyut düşünme yetersizliği, sıralama ve planlama yapmada sorun yaşama, genelleme yapamama, gözlem ve taklit becerilerinin zayıflığı gibi bilişsel yetersizlikler söz konusudur (Girli, 2004; Mesibov ve diğ.,2005).

2.1.2.2. Dil ve Konuşma Özellikleri

OSB'li çocukların en temel sorunlarından birisi dil ve iletişim becerilerinde sahip oldukları sınırlı kapasitedir. Bu sınırlı kapasite OSB'nin tanılanmasında temel ölçütler içerisinde dikkate alınan bir problemdir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Paul, Wilson, 2009;). OSB'li çocukların hem alıcı dil becerileri hem de ifade edici dil becerileri akranlarına göre oldukça gerilik göstermektedir (Kırcaali-İftar, 2003; Yorbık, 2007). OSB olan bazı çocuklarda hiç konuşma gerçekleşmezken, bazı çocuklarda ekolali

konuşma görülebilir ya da normal gelişen çocuklara yakın bir ifade becerisi söz konusu olabilir (Tager-Flusberg, 1999)

OSB'li çocuklar iletişim başlatma, iletişimi devam ettirme, göz kontağı kurma, ses tonunu ayarlama konusunda yetersizlik yaşamaktadırlar. Ayrıca anlamsız sesler çıkarma, ekolali söz konusu olabilmektedir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011). Ekolali, duyulan kelimenin aynen tekrar edilmesidir. OSB'li çocuklar öğrendikleri kelimeleri, duydukları ortama benzer durum ve ortamlarda kullanırken bu durumun iletişim amaçlı olduğu düşünülmektedir (Girli, 2004). Karşılıklı iletişime dayanan konuşmalardan çok genellikle monolog konuşmalar gözlenmektedir. Ayrıca kurulan sınırlı iletişim sırasında jest ve mimiklerin kullanılması ve ses tonunun ayarlanmasında sorunlar yaşamaktadırlar (Wing, 2005).

2.1.2.3. Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri

OSB'li çocukların dil kullanımının yanı sıra sosyal, sözel olmayan davranış ya da iletişim stratejileri açısından sorunlar yaşadığı görülmektedir (Rowberry vd., 2015; Zwaigenbaum vd., 2005). Sözel olmayan davranışlar genellikle göz teması, jest, vücut dili, yüz ifadesi ve bu davranışların esnek bağlamda koordinasyonu ve entegrasyonu olarak değerlendirilir. Göz teması, normal gelişen çocuklarda isteme ve paylaşma ilgisi, keyif alma ve diğer içsel durumlar gibi farklı sosyal amaçlar için kullanılmaktadır. Jestler çocukların isteklerini, çevresindeki nesneleri ve bu nesnelerin özelliklerini kapsamlı dil gelişimi öncesinde sembolik olarak temsil etmesine izin vermektedir (Mitchell vd. 2006). Oysaki OSB semptomları görülen çocuklarda göz kontağı kuramama, vücut dilini anlamama ve kullanamama, jestleri anlama ve kullanmada yetersizlik, yüz ifadelerinde ve sözel olmayan iletişimlerinde sınırlılık gibi sosyal etkileşim kurma amacıyla kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında yetersizlik görülmektedir (TOHUM, 2019).

Taklit, erken çocukluk dönemi gelişiminde önemli bir beceridir. Taklit, çocukların çevredeki diğer kişilerden öğrenmesini ve bu kişilerle etkileşime geçmesini sağlayan güçlü bir yöntemdir. DSM-5'te OSB semptomları arasında yer almasa da birçok çalışma OSB'li çocuklar arasında taklit eksikliğinin yaşandığını vurgulamıştır (Young, Rogers, Hutman, Rozga, Sigman, ve Ozonoff, 2011). Aynı zamanda bu eksikliğin OSB'nin önemli bir erken işaretçisi olduğu görülmektedir.

DSM-5 OSB teşhisinde zorunlu kriterlerden biri olarak "ilişki geliştirme, sürdürme ve anlama eksikliğini" saymaktadır. Son on yılda gerçekleştirilen araştırmalar,

OSB teşhisi konulan çocukların, sosyal bağlamlara uygun davranamama, hayali oyun oynayamama, arkadaş edinememe ve akranlarına karşı ilgisizlik gibi ilişki kurma, sürdürme ve ilişkiyi anlamada yetersizlik davranışlarının anlamlı ve sürekli olduğunu göstermektedir. Geleceğe yönelik araştırmaların odak noktalarından biri de ortak dikkat ya da insanlar ve nesneler arasında dikkati koordine etme becerisi alanına odaklanmaktadır (Bruner, 1975; Mundy ve Jarrold, 2010). Ortak dikkat tepkisi, başka bir kişinin sözel olmayan iletişimini (bakış, kafayı döndürme, işaret etme, jest, yüz ifadesi gibi) kullanarak neye dikkat ettiğini anlamayı içerir. Ancak OSB tanılı çocukların başka birinin sözel ve sözel olmayan davranışlarını anlamlandırma becerileri ağır yetersizlik gösterebilmektedir (Sullivan vd. 2007).

OSB tanılı çocuklarda karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürmede yetersizlik, ilgileri ve duyguları paylaşmada sınırlılık, sosyal iletişim başlatma ya da sosyal etkileşime tepkide bulunmada yetersizlik gibi karşılıklı sosyal-duygusal tepkilerde yetersizlik, yaşanmaktadır. Normal gelişen çocuklarda isme tepki verme 4-6 ay arasında ortaya çıkan bir beceridir. İleriye yönelik çalışmalar, daha sonra OSB teşhisi konulan yüksek riskli bebeklerdeki bu eksikliğin 12-18 aya kadar ortaya çıkmadığını göstermiştir (Brian, Bryson, Garon, Roberts, Smith, Szatmari, Zwaigenbaum 2008). OSB teşhisi koyulan çocukların çoğunda isme tepki vermeme anaokul döneminde eksiklik olarak kalmaya devam etmektedir (Ozonoff vd., 2010).

2.1.2.4. Psiko-motor Gelişim Özellikleri

OSB'li çocuklara yönelik yapılan çok sayıda araştırma bu çocukların genel akran gruplarına göre daha kilolu, obezite riski taşıyan ve hareketsiz bir yaşam sürdüklerini göstermektedir (Curtin, Anderson, Must ve Bandini, 2010; Egan, Dreyer, Odar, Beckwith ve Garrison, 2013). OSB tanılı bireyler genel olarak motor becerilerde gecikme, kaslarda sınırlı işlev ve hareket yeteneğinde yetersizlikler yaşamaktadırlar. Bu yetersizliklerin nedeni olarak ise kasların gelişimsel olarak yetersiz olması ve duyusal problemler görülmektedir (Audet, 2010; Doyle ve Illand, 2004; Landa, 2007). OSB'li bireylerde gözlemlenen motor sınırlılıklar içerisinde; el göz koordinasyonunun zayıflığı, denge problemleri, hareketleri yapamama, parmak ucunda yürüme, motor stereotipiler küçük el maniyerizmini (parmakları döndürme, el postürü) ve büyük ve/veya karmaşık tekrarlı vücut hareketleri (ör. kolları sallama/çırpma, parmakları oynatma, sıçrama, vücut postürü, dönme) yer almaktadır (Kim, Lord, 2010; Ozonoff vd., 2008; Pan, 2014; Srinivasan vd., 2014).

2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğunda Bilimsel Dayanıklı Uygulamalar

Alan yazında OSB'li bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi için bir takım uygulamalar olduğu görülmektedir. Ancak bu uygulamaların hepsinin etkili ve nitelikli olduğunu söylemek mümkün değildir (Boyd, Odom, Humphreys ve Sam, 2010; Diken, 2011). OSB'li bireyler için ABD'de National Autism Center (NAC) ve National Professional Development Center (NPDC) adlı bağımsız kuruluşlar tarafından Türkçe literatürde kanıt temelli, bilimsel dayanaklı ya da delile dayalı uygulamalar (evidence-based) adlarıyla anılan bilimsel uygulamaların derlenmesine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Armstrong vd., 2012; Keenan vd., 2015). NAC (2015) raporunda 14 uygulamanın bilimsel dayanaklı olduğu, 18 uygulamanın umut vaat eden uygulamalar arasında olduğu ve 13 uygulamanın ise bilimsel dayanağı olmayan uygulamalar arasında yer aldığı bildirilmiştir. NAC (2015) raporunda bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak; (1) davranışsal müdahaleler, (2) bilişsel davranışçı müdahale paketi, (3) küçük çocuklar için kapsamlı davranışsal müdahaleler, (4) dil eğitimi (üretim), (5) model olma, (6) doğal öğretim stratejileri, (7) aile öğretimi paketi, (8) akran öğretimi paketi, (9) temel tepki öğretimi, (10) çizelgeler, (11) replikle öğretim, (12) kendini yönetme, (13) sosyal beceri paketi ve (14) öykü temelli uygulamalar gösterilmektedir.

NPDC (2014) raporunda ise 27 uygulamanın kanıt temelli, 24 uygulamanın ise daha fazla araştırma desteğine gereksinim duyan uygulamalar olarak nitelendirildiği görülmektedir. Kanıt temelli uygulamalar arasında; (1) öncül-temelli uygulamalar, (2) bilişsel davranışsal uygulamalar, (3) alternatif, uyuşmayan ya da diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, (4) ayrık denemelerle öğretim, (5) egzersiz, (6) sönme, (7) işlevsel davranışsal değerlendirme, (8) işlevsel iletişim öğretimi, (9) model olma, (10) doğal öğretim, (11) aile temelli uygulamalar, (12) akran öğretimi / desteği uygulamaları, (13) resim değişimli iletişim sistemi (PECS), (14) temel tepki öğretimi, (15) ipucu verme, (16) pekiştirme, (17) tepkiyi yarıda kesme / yönlendirme, (18) replikli öğretim, (19) kendini yönetme, (20) sosyal öykü, (21) sosyal beceri öğretimi, (22) yapılandırılmış oyun grupları, (23) beceri analizi, (24) teknoloji destekli uygulamalar, (25) bekleme süreli öğretim, (26) video model ve (27) görsel destek uygulamaları bulunmaktadır (Turhan, 2015).

Bu araştırma da NAC (2015) ve NPCD (2014) raporunda bilimsel dayanaklı uygulamalar içerisinde yer alan Akran aracılı eğitim ve yapılandırılmış oyun grupları temel alınmıştır.

2.1.4. Akran Aracılı Eğitim

Eğitimsel mikro sistemlerde (okul, sınıf, akran grubu) müdahaleler ele alındığında olası yöntemlerden biri akran aracılı eğitimdir. Bu durum bir öğrenci/eğitmenin başka bir öğrenciye öğretmen gözetiminde öğrenme deneyimi sunduğu prosedürü tanımlayan bir şemsiye terimdir (Mitchell, 2008). Aynı zamanda akran aracılı öğretim, akran yardımlı öğrenme stratejileri (PALS), sınıfta akran eğitimi, arkadaş programları, eşli okuma ve akran desteği olarak da ifade edilebilir (Mitchell, 2008). Son 20 yılda eğitim bağlamında optimum düzeyde nasıl kullanılabileceği ve katılan öğrencilere yönelik faydalarına ilgi artış göstermiştir (Fuchs vd., 2001).

Akran aracılı eğitim uygulamaları sırasında gerçekleştirilen prosedürler farklı konu alanları boyunca kullanılabilir (Mitchell, 2008) ve bu prosedürler ciddi farklılıklar gösterebilir. Örneğin yüksek başarıya sahip öğrenciler düşük başarı gösteren akranlarına yardımcı olabilir veya sınıftaki çocuklar birbirlerine yardımcı olacak şekilde eşlere ayrılabilir. Eşleşme aynı yaştaki öğrenciler arasında veya yaşlar arasında gerçekleştirilerek küçük öğrencinin daha büyük öğrenciden eğitim desteği alması sağlanabilir (Grubbs, 2009).

Özel gereksinimli çocuklar ele alındığında ise akran aracılı eğitimlerin her iki çocuk grubu içinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Akran aracılı eğitimler ile özel gereksinimli çocuklar hem akademik hem de sosyal açısından fayda elde edebilir (Mitchell, 2008). İyi tasarlanmış ve iyi koordine edilen akran aracılı eğitim süreci, akran aracı çocuktan bireysel ilgi, geri bildirim ve tekrarlı öğretim alan çocuklar için faydalı olabilir. Ayrıca bu uygulamaların özel gereksinimli çocukların akademik ve bilişsel ilerlemelerine katkıları birçok araştırmanın konusu olmuştur (Ladd, Herald-Brown ve Kochel, 2009). Akran aracı çocuk açısından da yeteneklerin tekrarlanması ve geliştirilmesi, öz güvenin ve diğerlerine karşı hassasiyetin arttırılması gibi olumlu çıktılar da bulunmaktadır. Son olarak öğretmenler de sınıflarında iş birlikçi bir ortam yaratarak ve her çocuğun öğrenme sürecinde daha fazla zaman kazanarak fayda elde edebilirler (Mitchell, 2008).

Yapılan araştırmalar akran aracılı eğitim stratejilerinin kullanımından sonra özel gereksinimli çocukların dil gelişiminde daha pozitif sonuçlar olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalar oyun sırasında konuşma becerilerinden ve sabır davranışlarında pozitif etkiler olduğundan (Garfinkle ve Schwartz, 2002; Stanton-Chapman ve Snell, 2011) ve artan başarılı karşılıklı konuşma (Stanton-Chapman ve Snell, 2011) ve akran oyunundan

(Garfinkle ve Schwartz, 2002) bahsetmiştir. Çalışmalar, akranlar arasındaki ilişki pozitif olduğu için daha pozitif sınıf ortamını (Stanton-Chapman ve Snell, 2011), özel gereksinimli çocuklarla normal gelişen çocukların yakınlığını ve tüm sınıf ortamında birbirlerinin daha fazla farkında olduğunu ifade etmiştir (Garfinkle ve Schwartz, 2002). Ayrıca eğitici akranların arkadaşlık hissi güçlenmiş ve akran algısı da daha pozitif yönlü olmuştur (Klavina vd., 2014). Normal gelişen çocuklar kabul edici ve anlayışlı olmanın yanı sıra özel gereksinimli akranlarına karşı daha gururlu, kendine güvenen, sorumlu, yardımcı ve sabırlı olmuşlardır (Jones, 2007). Akran aracılı eğitim uygulamaları farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir. Bu yöntemlerden birisi de yapılandırılmış oyun gruplarıdır.

2.1.5. Yapılandırılmış Oyun Grupları/Etkinlikleri

Yapılandırılmış oyun grupları, NPDC (2014) raporunda bilimsel dayanağı olan uygulamalar arasında gösterilmektedir. Yapılandırılmış oyun grupları OSB olan çocuklara akademik, sosyal, oyun, okula hazırlık, davranış ve iletişim becerileri kazandırılmasında etkili bir yöntemdir. Bu yöntem sadece OSB'li çocukların değil aynı zamanda NGG çocuklarında akran ilişkilerini geliştirmede oldukça etkili uygulamalar arasında yer almaktadır (Boudreau ve D‟Entremont, 2010; D‟Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003; Ingersoll ve Schreibman, 2006).

Kaynaştırma ortamlarında oyun stratejik bir rol oynamaktadır. Oyun pratiğinin, eğitim ortamında seçim özgürlüğü sunması, esneklik, otonomi ve serbestlik sağlaması gibi nitelikleri ile kaynaştırma sürecinin teşvik edilmesinde de başarılı bir strateji olduğu görülmüştür (Papacek, Chai ve Green, 2015). Dahası oyunun, çocuğun etkileşim kurmak için yaptığı ilk tercih olduğu ve bunu heves ve motivasyonla yaptıkları görülmektedir (Landreth 2002). Nitekim bu da oyunun kaynaştırma eğitiminin arttırılmasında önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Oyunun kapsamlı bir tanımı üzerine fikir birliği henüz olmamasına rağmen, var olan tanımlar arasında bazı ortak yönler ve özelliklerin bulunabileceği de inkar edilemez bir gerçektir (Papacek vd., 2015). Oyun, enerjisini neşe ve haz dolu bir aktiviteye odaklamış bir oyuncunun gönüllü katıldığı bir eylemde olma hali olarak tanımlanabilir. Oyun ayrıca özgürce seçilen, içgüdüsel olarak motive olunmuş ve kendiliğinden gelişen bir eylemdir (Garvey, 1990). Vygotsky (1978) e göre oyun, çocukların gelişimi açısından birçok yönden faydalıdır. Nesnelerin el ile kontrol edilmesi/manipülasyonu ve belirli bir

alan içinde hareket ettirilmesiyle fiziksel gelişim; oyunda merak duygusuyla bilişsel gelişim ve odaklanma becerileri teşvik edilebilirken, sembolik oyun da çocuğun dil gelişimini ve iletişimini destekler. Çocuk Oyun Bilgi Servisi (2002) bu yararları doğrulamakta ve bir çocuk fiziksel ve iletişim becerilerinde uzmanlaştığı zaman, sosyal becerilerin yanı sıra oyun-temelli aktivitelerin de gelişim gösterdiğini eklemektedir.

Piaget'e göre (1962) oyun, bir çocuğun erken dönem kimlik gelişiminde çok önemlidir. Oyun aracılığıyla çocuklar, bir benlik ve başkalarına dair bir kendilik yapısı inşa etmelerine ve belirli sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olacak sosyal kurallar ve ilişki modellerini öğrenirler. Oyun davranışları, sosyal ve iletişim becerileri gelişiminde de merkezi bir rol oynar (Lee, Odom ve Loftin, 2007), ve çocuklar, sosyal oyunun kurallarını, kısıtlılıklarını ve hazzını ne kadar çok anlarlarsa, sosyal durumlara yaklaşımları ve karar verme mekanizmaları da o kadar ilerler (Papaceket vd., 2015). Sonuç olarak, bir çocuğun ileri düzey sosyal davranışı, onun oyunsal/oyuncu etkileşimlerince şekillenen kimliğinden etkilenecektir (Oyserman, Elmore ve Smith, 2012).

Dahası oyun, çocukların kendi duygu ve eylemlerini kontrol etmelerine yardımcı olan öz-düzenleme davranışı geliştirmelerinde (Berk, Mann ve Ogan, 2006), duygularını ifade etmelerinde ve duygusal ve entelektüel yönden zorlu durumlar karşısında baş etme mekanizmaları geliştirmelerinde her şeyden önemlidir (Fearn ve Howard, 2012). Panksepp (2007) belli tür oyunların, beynin sosyalleşmesini teşvik ettiğini, böylece de duygusal zekanın ve zihin kuramının gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Oyun çocukların başka insanların duygusal durumlarını fark edebilmelerine ve anlamalarına imkan veren bir dizi mental becerinin ediniminden sorumlu olan sosyal beynin gelişimini destekler. Bahsettiğimiz bu bir dizi beceri, Hetu, Taschereau-Dumouchel, ve Jackson (2012) tarafından empati olarak adlandırılır ve insan sosyalleşmesi ve nihayetinde de kaynaşması/katılımı için oldukça önemli bir rol oynar.

2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi

İnsan hakları ve demokrasi kavramlarının her geçen gün öneminin biraz daha artması ile birlikte bireysel farklılıklarda toplumsal hayat içerisinde önem kazanmaya başlamıştır. Gelişen ve değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek için bireysel farklılıklar kavramı hem ulusal hem de bireysel eğitim programlarında yerini almıştır (Aktan, 2018). Bireysel farklılıkları yansıtan gruplar içerisinde yer alan özel gereksinimli

bireylerde bu eğitim programlarından yararlanabilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim programlarına dahil edilebilmesi için yasal düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Bu yasal düzenlemelerden biri engelli bireylerin eğitimi yasası IDEA'dır (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act). Bu yasa Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) tüm bireylerin eğitim hakkından faydalanabilmesi için oluşturulan kanundur (Altun, 2016) ve bu yasa tasarısı ile birlikte normal okullar bünyesinde kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması desteklenmiştir (Yell, Katsiyannis ve Bradley, 2011). Ülkemizde de kaynaştırma eğitimine ilişkin yasal düzenlemeler yapılmış ve özel gereksinimli olan bireylerin eğitim hakları güvence altına alınmıştır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin (2018), 22. Maddesinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim hakları, Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu sonucunda her tür ve kademede kaynaştırma yolu ile eğitimlerine devam edebilirler şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında (2013), özel gereksinimli çocuklar için düzenlemeler yapılmış ve günlük eğitim akışı içerisine uyarlamalar kısmı eklenerek çocukların eğitim fırsatlarından en üst düzeyde faydalanmaları hedeflenmiştir.

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu doğrultusunda eğitimlerini destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanmaktadır (ÖEHY, 2018). Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı eğitim kademelerinden birisi de okul öncesi eğitim kurumlarıdır. MEB, (2013) okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı duyulmasına dikkati çekmiş ve bireysel farklılıkları olan kişilerle toplum içerisinde sağlıklı ve uyumlu ilişkiler dâhilinde birlikte yaşamaya dair tecrübelerin önemine vurgu yapmıştır. Dolayısı ile okul öncesi dönem kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli olan çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurarak tüm çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sunulması hedeflenmektedir.

Okul öncesi dönem kaynaştırma eğitiminin kapsamı ve uygulama esasları özel eğitim hizmetleri yönetmeliği ve MEB okul öncesi eğitim programı ile belirlenmiştir. Bu düzenlemelere göre 36 ayını tamamlayan özel gereksinimi olan çocukların okul öncesi eğitime katılımları zorunludur. 36 ayını tamamlayan özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma eğitimi sürecine akranları ile birlikte tam zamanlı veya yarı zamanlı olmak üzere katılım göstermektedirler. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan çocuklar kayıtlı oldukları okulun eğitim programını takip etmektedirler. Bu süreçte öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğun eğitsel performans raporunu dikkate alarak bireyselleştirilmiş

eğitim planı (BEP) hazırlamaları ve uygulamaları gerekmektedir. BEP'te yer alan kısa ve uzun dönemli amaçlar öğretmen tarafından hazırlanan günlük eğitim akışına entegre edilerek ve etkinliklerde uyarlama çalışmaları yapılarak özel gereksinimli çocukların eğitim fırsatlarından en üst düzeyde yararlanması amaçlanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinden özel gereksinimli çocuk için uyarlama yaparken etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili açıklama yapması beklenmektedir (ÖEHY, 2018; MEB, 2013). Okul öncesi dönem kaynaştırma eğitimi kapsamında yapılan bu düzenlemeler uzun vadede toplumsal bütünleşmeyi sağlamak adına önem arz etmektedir.

2.1.7. Kaynaştırma Eğitiminde Çocuk Ekolojisi

Akran aracılı eğitim stratejilerinin Bronfenbrenner'in (1997) çocuk ekoloji modeline göre mikro seviyeyi doğrudan etkilediği görülmektedir. İnsan gelişiminin bir ortamla etkileşime girerek, farklı form ve seviyelerde ortamdan etkilenerek ve ortamı etkileyerek geliştiğini öne sürmüştür. Bu sürecin gerçekleştiği ortam ise farklı seviyelerden meydana gelmektedir.

Kişiye en yakın seviye, çocuğun aktif katılımcı olduğu mikro seviyedir (Bronfenbrenner, 1979). Kaynaştırma eğitiminde mikro seviyeler okul, sınıf ve sınıf içerisinde çocuğun akran grupları olarak verilebilir. Sistemler boyunca farklı seviyelerde iletişim olmakta, seviyelerden birinde yaşanan değişim doğrudan veya dolaylı olarak diğer seviyelerde de değişme neden olmaktadır. Tüm seviyeler ele alınsa da bu çalışmanın amacına uygun olarak odak nokta mikro seviyedir.

Mikro seviyedeki pozitif etki çocuklar ve okul arasındaki ilişkiyi geliştireceği ve buna karşılık okul mikro sistemi ve aile mikro sistemi arasındaki ilişkiyi etkileyeceği için mezo sistemi etkilemektedir. Mezo sistem gelişen insanı içeren farklı ortamlar arasındaki ilişkiyi içermektedir. Kaynaştırma eğitiminde mezo seviye çocuğun öğretmeni ve çocuğun ebeveynleri arasındaki ilişkileri, çocuğun ihtiyaçlarını nasıl anladıklarını ve ihtiyaçları gidermek için nasıl iş birliği yaptıklarını göstermektedir. Mezo seviye, mikro sistemler etkileşimidir.

Egzosistem (Bronfenbrenner, 1979) ise kişiden değil kişiyi içeren ortamlardan etkilenir veya bu ortamları etkiler. Kaynaştırma eğitimi bağlamında dış sistem örnekleri okul prensiplerini, kaynaştırma eğitimini düşünen yasama organları ve ihtiyaç duyulan değişiklikleri içermektedir.

En genel seviye ise kişilerin hayatının geliştiği ve makro seviye olarak adlandırılabilecek toplumun kültürüdür (Bronfenbrenner, 1979). Bu seviye kültürü oluşturan tüm genel inanç ve ideolojilerden oluşmaktadır. Kaynaştırma eğitimi bağlamında ise özel gereksinimi olan çocuklarla ve bu çocukların nasıl eğitileceğiyle ilgili ideolojileri, yasaları ve düzenlemeleri içeren genel kültürü ifade eder. Kaynaştırma yanlısı yasa ve düzenlemeler sayesinde daha anlayışlı ve kaynaştırma ideolojisine dayalı genel bir değişim olacağı için makro seviye de etkilenebilir. Bunun sonucu olarak da makro sistemde yer alanlar kaynaştırmaya yönelik daha pozitif olabilmektedir (Birleşmiş Milletler, 2006; Unesco, 1994).

2.1.8. Okul öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Akran İlişkilerinin Önemi

Okul öncesi yıllar çocukların genel sosyal davranış deseninde anlamlı değişimlerin yaşandığı yıllardır (Schaefer, Light, Fabes, Hanish ve Martin, 2010). Bu dönemde farklı ortamlarda bir araya gelen çocukların akranlarıyla olan iletişim sıklığı ve önemi artmaktadır (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Knox, 2009). Erken çocukluk dönemi kaynaştırma ortamları da çocukların bireysel farklılıklara sahip akranları ile bir araya gelmesine olanak tanıyan, çocukların akran ilişkilerini geliştiren, yaşam adaptasyonu için önemli sosyal beceri gelişimlerini destekleyen ortamlardır (Richardson, ve Schwartz, 1998). Bu ortamlar çocukların akranlarıyla oyun aracılığı ile sosyal ve duygusal etkileşimlere girerek hem normal gelişim gösteren (NGG) çocukların hem de özel gereksinimli (OSB)'li çocukların akran ilişkileri açısından çeşitli beceriler öğrenmesini desteklemektedir. Karşılıklı etkileşime dayanan bu ortam çocukların sosyal, bilişsel, iletişim ve duygusal gelişimi için gerekli becerileri öğrenmesi ve uygulaması için değerli bir ortam oluşturmakta (Buysse, Goldman ve Skinner, 2002; Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2007) ve akranla oynamak, arkadaşlık, aidiyet hissi ve güvenlik hissini destekleyerek ve stresi azaltarak tüm çocuklara fayda sağlamaktadır (Overton ve Rausch, 2002).

Kaynaştırma ortamları OSB'li özel gereksinimli çocukların sosyal, bilişsel, iletişim ve duygusal gelişimi için gerekli becerileri öğrenmesi ve uygulaması için değerli bir ortam oluşturur (Buysse, Goldman ve Skinner, 2002; Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2007). Arkadaşlık ilişkileri kurmak OSB'li çocukların kendilerine güvenini ve duygusal direncini beslemektedir. Akran etkileşimi hem algısal hem de anlatımsal dil becerilerini kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Bunun yanında çocuklar sosyal

bağlam, göz teması kurma ve yüz ifadelerini yorumlama gibi pragmatik dil becerilerini de öğrenirler ve genellikle sorun çözme becerilerini de içeren sosyal davranışları kazanırlar.

Kaynaştırma ortamlarının NGG çocuklar için prososyal davranış, kişilerarası beceriler, öfke kontrol becerileri ve değişime uyum sağlama, öz kontrol becerileri ve görev tamamlama becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca çocukların arkadaşlık hisleri güçlenmekte ve akran algısı da daha pozitif yönlü olmaktadır. Kaynaştırma ortamlarında NGG çocukların daha kabul edici ve anlayışlı olmasının yanı sıra özel ihtiyaçlı akranlarına karşı gururlu, kendine güvenen, sorumlu, yardımcı ve sabırlı oldukları bilinmektedir (Jones, 2007; Klavina vd., 2014).

Kaynaştırma ortamlarında yaşanan akran ilişkileri özel gereksinimli bireylere yönelik toplumsal bakış açısının belirlenmesinde de rol oynamaktadır. Strayhom ve Strain (1986) erken çocukluk döneminde sunulan yaşam deneyimlerinin ilerleyen yıllarda sunulan deneyimlerden daha olumlu sonuçlar doğuracağını önermektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal farkındalığın sağlanması, çocuklarda olumlu tutum değişimlerinin yaşanması, uzun vadede toplumsal ve kültürel değerlerimizin korunması, yasal düzenlemelerin sosyolojik değerler ile bütünleştirilebilmesi için okul öncesi dönem kaynaştırma ortamları etkili bağlamlar içerisinde görülmektedir (Acarlar, 2016).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu olan kaynaştırma paydaşlarının görüş ve önerileri ile akran aracılı eğitimlere ilişkin yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, kaynaştırma paydaşları ve akran aracılı uygulamaları birlikte ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ancak kaynaştırma paydaşlarının ve akran aracılı eğitimlerin alt boyutlarını ele alan araştırmalar mevcut olup bu araştırma örneklerinden bazıları, konu, amaç, yöntem ve sonuçlarıyla kronolojik sırayla aşağıda ele alınmıştır.

2.2.1. Kaynaştırma Paydaşlarıyla İlgili Araştırmalar

Kaynaştırma süreci içerisinde yer alan yöneticiler, öğretmenler, rehber öğretmenler, kaynaştırma ebeveynleri, NGG çocukların ebeveynleri ve çocuklar ile ilgili araştırmalar incelendiğinde paydaşların tutum, uygulama, ihtiyaç ve yaşanılan sorunlara yönelik beklenti, hedef ve değerlerini ele alan araştırmaların yer aldığı görülmektedir.

Leatherman & Niemeyer (2005), öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını iki okul öncesi öğretmen adayı ve iki okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma nitel bir çalışma olup veriler açık uçlu görüşmeler, takip görüşmeleri, gözlemler ve saha notları ile toplanmıştır. Toplanan verilerin trankriptleri çıkarılmış, analiz edilmiş ve veriler sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularda öğretmenler hem özel gereksinimli hem de NGG çocuklar için kaynaştırmanın pozitif yararlarından söz etmiştir. Öğretmenlerden biri kaynaştırmanın gerekli olduğunu, kaynaştırma uygulamaları ile her iki grup çocuğun kendilerinden farklı olan akranları ile etkileşime girdiğini ve bu nedenle de farklı ortamlarda daha rahat olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ve öğretmenler, tüm çocuklar arasında etkileşimleri teşvik etmiş ve aynı aktivitelere katılmalarını desteklemiştir. Kabul edici ortamın desteklenmesi, kaynaştırma için olumlu bir atmosfer oluşturmuştur. Bu öğretmenler için hem önceki bilgileri hem de sınıf deneyimleri kaynaştırmaya dair olumlu tutumlarına katkıda bulunmuştur.

Loreman, Richmond, Barber ve Lupart (2009), Kanada'nın kırsal bölgesi olan Alberta'da hem kaynaştırma ebeveynleri hem de NGG çocukların ebeveynlerinin görüşlerini incelemiştir. Loreman ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen bireysel farklılıklara ilişkin anket ile ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin bakış açılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya kaynaştırma çocuklarının ebeveynleri ve NGG çocukların ebeveynleri olmak üzere toplamda 438 çocuğun ebeveyni katılmıştır. Her iki ebeveyn grubu ile anket çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, ebeveynlerin çoğunun çocukların ilk sınıflar boyunca kaynaştırma sınıfı deneyimiyle ilgili pozitif bakış açısına sahip olduğunu ve kaynaştırma modelini desteklediğini bulmuştur. Ancak öğrenciler üst sınıflara çıktıkça kaynaştırma sınıfının etkileriyle ilgili endişeli hale gelen iki ebeveyn grubunun görüşleri de değişmiştir. Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri kaynaştırma eğitiminin müfredatı konusunda endişelenerek çocuklarını akademik kariyer sonrasında yaşama hazırlayacak kadar titiz olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca normal gelişen çocukların ebeveynleri çocuklarını özel gereksinimli çocuklarla oynamak için teşvik ettiklerini belirtirken, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yardım ederken geçirdikleri süre konusunda endişeli olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın hem özel gereksinimli hem normal gelişen çocukların ebeveynleri kaynaştırma sınıfına katılmanın normal gelişen çocukların yetişkinlik yaşamında özel gereksinimli çocukları kabul etmesine ve onları arkadaş olarak görmesine yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Loreman vd. yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimini ikinci seviye eğitimde kalan ebeveynlerden daha destekleyici olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda annelerin babalara göre kaynaştırma eğitimini daha fazla desteklediğini göstermişlerdir. Normal gelişen çocuğun yaşı, kaynaştırma sınıfına katılma konusunda ebeveyn desteğini etkilemektedir. Çocuk ne kadar küçük olursa ebeveynler o kadar destekleyici ve istekli olarak çocuklarının kaynaştırma sınıfına katılmasını kabul etmektedir.

Diamond ve Carpenter (2010) sınıfında kaynaştırma akranı olan ve olmayan çocuklarla çalışmıştır. Araştırma da kaynaştırma ortamlarının akran ilişkilerini nasıl şekillendirdiği araştırılmıştır. Araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreci öğretmen anketleri ve çocuklarla bireysel görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem gurubu sınıfında kaynaştırma akranı olan 33 anaokul çocuğu ve sınıfında kaynaştırma akranı olmayan 30 anasınıfı çocuğundan oluşmuştur. Çocuklarla yapılan görüşmeler ve öğretmen anketleri sonuçları, kaynaştırma sınıfındaki çocukların akranlarına yardım ederken daha fazla stratejiye sahip olduğunu ve sınıfında kaynaştırma akranı olmayan çocuklara göre daha yüksek prososyal davranış değerlendirmesi aldığını göstermektedir.

Gök ve Erbaş (2011), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerilerini araştırmışlardır. Araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır ve araştırmaya 10 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler yazıya aktarılmış ve tümevarım analizi tekniği ile temalar oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olmasına rağmen sınıf içerisinde uygulamaya yönelik yaşanan sorunlar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi yetersizliği yaşamaları bu sorunların temeli olarak gösterilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu kaynaştırma eğitiminin olumlu çıktıları olduğu görüşünde hem fikir olsa da bazı yetersizlik türlerinin kaynaştırma uygulamaları için uygun olmadığına vurgu yapmışlardır.

Edwards (2011) gerçekleştirdiği karma çalışma ile okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kaynaştırma algıları ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırma popülasyonu kırsal Georgia okul bölgesindeki 21 katılımcıdan oluşmaktadır. Bunlar arasında yerel ve bölgesel seviyedeki üç okul müdürü, dört özel eğitim öğretmeni ve 14

normal eğitim öğretmeni yer almaktadır. Araştırmacılar Okul Müdürü, Öğretmen ve Ebeveyn Görüşme Protokolü (ATPIP) isimli bir araç tasarlamışlardır. Bu araç ve görüşmeler ile okul müdürleri ve öğretmenlerin kaynaştırma algıları ve uygulamaları belirlenmiştir. Odak grup ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde öğretmen ve çocuklara ilişkin öneriler beş tema ile sunmuştur. Bu öneriler öğretmenler arası iş birliğinin yapılması, normal eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim alması, ortak müfredat kılavuzunun belirlenmesi, normal eğitim çocuklarına akran eğitimine katılma fırsatı yaratılması ve normal ve özel eğitim öğrencilerine daha fazla kaynak sunulması olarak sıralanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden biri heterojen öğrenci gruplarının düşünce çeşitliliğine yol açtığını ifade etmiştir. Öğretmenler aynı zamanda özel gereksinimli çocukların aynı müfredata maruz kalarak faydalandığını belirtmiştir. Kaynaştırmanın başarısı için mesleki gelişim eğitimleri, ek kaynaklar ve eş/zümre öğretmenlik sürecinin işbirlikçi doğası gibi pozitif yaklaşımlara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırmanın etkinliğini azaltan faktörler olarak ise kılavuz eksikliği, eş/zümre öğretmenlik çatışmaları ve sınıfta çok sayıda özel gereksinimli çocuk bulunması gösterilmektedir.

Hamaidi, Homidi ve Reyes'in (2012), kaynaştırma uygulamalarının ilerlemesiyle araştırmacılar okul müdürü, öğretmen ve destekleyici okul çalışanları gibi okul çalışanlarının algısını üzerinde çalışmıştır. Hamaidi, Homidi ve Reyes'in (2012) karşılaştırmalı çalışmasında ABD, Ürdün ve Birleşik Arap Emirliklerindeki öğretmenlere 300 anket uygulanmıştır. Katılımcı öğretmenler anaokullarında ve ilköğretim okullarının anasınıflarında çalışmaktalardır. Katılımcılar çoğunlukla kadın ve yaş aralığı 30-39 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin lisans derecesine sahip olduğu ve %50'sinin kaynaştırma eğitimi üzerine üç ve üzeri deneyimi bulunmaktadır. Araştırmada 22 maddeden oluşan beşli likert tipinde demografik tutum anketi kullanılmıştır. Bu anket ile öğretmenlerin eğitim durumu, mesleki deneyimi ve program değişenleri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin kaynaştırmanın sosyal/duygusal yönlerine karşı pozitif tavırlar paylaştıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmacılara göre özellikle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının akademik yönüne ilişkin olumsuz tavırları ile bölge, cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, genel eğitim deneyimi, eğitim verilen sınıf seviyesi, daha önceki kaynaştırma eğitimi deneyimi ve kaynaştırmayla ilgili alınan lisans ders sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Swain, Nordness ve Leader-Janssen (2012), öğretmenlerin ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Nicel araştırmada 38

maddeden oluşan (Yates, 1995) 4'li likert tipinde kaynaştırma tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin algılarını ve sınıflarındaki özel gereksinimli çocuğun kaynaştırılmasını daha iyi anlamak için hem genel hem özel eğitim öğretmenleriyle odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin kaynaştırmaya dair olumsuz tavırları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kaynaştırmanın başarısını zayıflatan ana öğeler olarak kaynak eksikliği, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencilere faydası ve öğretmenlerin eğitim ve ön bilgi eksikliği tespit edilmiştir. Başarılı kaynaştırmayı destekleyecek faktörler ise iletişim ve iş birlikçi grup öğrenmesi olarak tespit edilmiştir.

Sucuoğlu ve arkadaşları (2014), tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgileri geniş ve ayrıntılı bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada Kaynaştırma Bilgi Testi (KBT) kullanılmış ve teste ait psikometrik özellikler incelenmiştir. KBT'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için 169 okul öncesi öğretmeni ile veri toplanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan özel gereksinimi olan çocukların değerlendirilmesi, programa yönelik uyarlama yapma ve aile iletişimi ve etkileşimi üzerine kısa öykü çalışmaları yapılmıştır. KBT kullanılarak elde edilen veri analizlerinde; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda bilgi düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgi düzeyi ile tecrübe ve sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunma durumunun ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın lisans eğitiminde özel eğitime ilişkin ders alan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Koçyiğit (2015), yürüttüğü çalışmada öğretmen, rehber öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini incelemiştir. Araştırma Erzurum ili Aziziye (3 ilkokul), Palandöken (4 ilkokul) ve Yakutiye (4 ilkokul) ilçelerinde okul öncesi eğitim veren resmi kurumlar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma da amaçlı örnekleme ile belirlenen 11 okul öncesi öğretmeni, 11 özel gereksinimli çocuk ebeveyni, 11 normal gelişim gösteren öğrenci ebeveyni ve 11 okul rehber öğretmeni yer almıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri daha önce kaynaştırma deneyimine sahip olup mesleki kıdemleri 4 öğretmenin 1-5 yıl arasında, 7 öğretmenin ise 6-10 yıl arasındadır. Her iki grup ebeveynlerin ağırlıklı olarak annelerden oluştuğu ve ev hanımı olduğu görülmektedir. Araştırma nitel araştırma teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma da yarı yapılandırılmış görüşme formları ile örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenler, ebeveynler ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak içerik analizine tabi tutularak kod ve kategoriler

oluşturulmuştur. Yapılan analiz sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öncesinde hazırlık çalışmaları yaptıkları, bilgilendirme, tanışma ve seminerler verdikleri, sınıf ortamına ve öğretim uygulamalarına ilişkin düzenlemeler yaptıkları görülmüştür. Okul rehber öğretmenlerinin hem okul öncesi öğretmenlerine, hem ebeveynlere hem de yöneticilere danışmanlık yaptıkları bu süreçte bireysel görüşmeler, eğitim seminerleri verme, müşavirlik ile destek sağladıkları görülmüştür. Katılımcılardan ebeveynlere yönelik bulgularda kaynaştırma ebeveynlerinin süreçte daha aktif oldukları NGG çocukların ebeveynlerinin ise daha pasif roller aldıkları bulunmuştur. Ayrıca kaynaştırma sürecinde ebeveyn, çocuk, yönetici, öğretmen ve eğitim ortamı ile ilgili sorunların söz konusu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu ise tüm bu yaşanılan sorunlar nedeni ile kaynaştırma ebeveynlerinin umutsuzluğa kapılmasıdır.

Kale ve arkadaşları (2016), 2013 okul öncesi eğitim programı sonrası güncellenen eğitim ortamlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan gönüllü 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma nitel bir araştırma olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere altı soru sorulmuş ve elde edilen veriler metne aktarılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda; okul öncesi eğitim ortamlarının küçük ve merkezlerde materyal yetersizliği olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin fiziki yetersizlikler yanında BEP hazırlama ve sınıf içi uyarlamalar konusunda da problemler yaşadıkları belirlenmiştir.

Blackmore, Aylward ve Grace (2016) özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin bakış açılarını incelemiştir. Blackmore vd. toplam 15 katılımcı üzerinde çalışmıştır. Katılımcıların tamamı, erken çocukluk eğitim programına katılan özel gereksinimli çocukların ebeveynleriydi. Araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiş ve bu görüşmelerden elde edilen verileri içerik analizi ile değerlendirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ebeveynlerin çocuklarına okul bulma konusunda motivasyona sahip oldukları ancak çocukları için kaynaştırma merkezi bulmakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Ebeveynler kaynaştırma sonucu çocuklarında iletişim ve davranış gelişmesi olduğunu göstermişlerdir. Blackmore vd. 15 ebeveynden 13'ünün çocuklarını kaynaştırma ortamına kayıt ettirdiğini çünkü normal gelişen akranlarıyla sosyalleşme ve etkileşime girme fırsatlarının önemli olduğunu bildirmiştir. Blackmore vd. ebeveynlerin "akran sihri" etkisini tanımladıklarını ve bunun da ebeveynlerin normal öğrencilerle olan etkileşimle çocuklarının davranışlarını taklit edeceğine dair inancıyla

ilgili olduğunu belirtmiştir. Ebeveynler aynı zamanda çocuklarının kaynaştırma ortamına katıldığından beri iletişim ve davranış açısından gelişme kaydettiğini bildirmiştir. Ebeveynler en anlamlı gelişmenin davranışta olduğunu ve bunun da evdeki yaşama yansıdığını bildirmiştir.

Toran, Etgüer ve Ünsever (2017), NGG çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını NGG ve okul öncesi eğitime devam eden 17 çocuğun gönüllü ebeveynleri oluşturmuştur. Katılımcılar 31-45 yaş aralığında olup 6 ebeveyn ev hanımıdır, 11 ebeveyn ise farklı iş sektörlerinde çalışmaktadır. Araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Ebeveynlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin farkındalıklarını, algılarını, sosyal kabullerini ve özel gereksinimli bireyleri çocuklarına nasıl anlattıklarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılan bu görüşmeler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında ebeveynlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin farkındalıklarının olduğu görülmüştür, ebeveynler kaynaştırma ortamlarının çocukların işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma gibi sosyal becerilerini desteklediğine inanmaktadırlar. Bununla birlikte ebeveynler özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi ve daha iyi koşullarda yaşam sürmesi için yeni düzenlemeler yapılması gereğine vurgu yapmışlardır.

Bolat ve Ata (2017), kaynaştırma uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik yürüttükleri çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını Mersin ili Yenişehir ve Toroslar ilçelerinde bağımsız anaokullarında görev yapan 12 okul yöneticisi oluşturmuştur. Okul yöneticileri ile 12 açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler temaların oluşturulması amacıyla içerik analizine tabi tutulmuş veri analizi tamamlanmıştır. Analiz bulguları araştırma kapsamında yer alan bağımsız anaokullarında 27 tam zamanlı, 29 yarı zamanlı özel gereksinimli çocuk bulunduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticileri kaynaştırma uygulamalarının yararlı olduğu görüşüne sahip olsalar da kaynaştırma uygulamalarının amacından uzak yaklaşımlar olduğuna dikkati çekmişlerdir. Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların kayıt kabul işlemlerinin resmiyete uygun olarak yapıldığını ve sınıflara yerleştirme konusunda sınıf mevcutlarının bir kriter olarak alındığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri okul içerisinde rampalar, tuvalet ve lavabo düzenlemesi ile daha çok fiziki koşullara yönelik hazırlıklar yapmaktadırlar. Bazı okul yöneticilerinin ise sürece ilişkin hiçbir hazırlık yapmadıkları

ve görev tanımlarına ilişkin sorumluluklarının bilincinde olmadıkları tespit edilmiştir. Son olarak okul yöneticileri fiziki alt yapı yetersizlikleri nedeni ile sorunlar yaşamaktadırlar ve bu sorunların giderilmesi için uygulamaya ve paydaşlara ilişkin öneriler sunmaktadırlar.

Kaynaştırma paydaşları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; paydaşlardan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, hem NGG çocukların hem de özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlendiği görülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda elde edilen bulgular paydaşların kaynaştırma eğitimini desteklediğini ancak süreçte bazı sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunlardan kaynaklı kaygı taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında paydaş görüşlerinin alınması ile sınırlı kalındığı, çözüm odaklı ve uygulama odaklı yaklaşımların göz ardı edildiği dikkati çekmektedir.

2.2.2. Kaynaştırma Sınıflarında Akran İlişkileri İle İlgili Araştırmalar

Dyson (2005) okul öncesi kaynaştırma ortamlarında NGG çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları NGG 77 okul öncesi çocuğudur. Araştırma nitel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiş ve veriler görüşmeler yoluyla sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında NGG çocuklara altı sorulmuş ve bu sorularla çocukların özel gereksinimli akranları hakkında farkındalık sahibi olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları NGG çocukların fiziksel farklılığı belirgin olan (Down Sendromu, ortapedik yetersizlik vb) yetersizliklerin farkında olduklarını göstermiştir. Ayrıca NGG çocuklar özel gereksinimli akranlarını kendilerinden farklı olarak görmekte ve bu durumun nedenini kaza veya yaşının küçük olmasına bağladığı tespit edilmiştir.

Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall, Brown (2006), okul öncesi özel gereksinimli çocukların NGG akranları tarafından sosyal kabul düzeylerini ve oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırma da sosyometrik akran değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 80 özel gereksinimli çocuk ve sınıf arkadaşları oluşturmuştur. Araştırma analizleri, NGG çocukların özel gereksinimli akranlarını oyun sırasında çok fazla tercih etmediklerini göstermiştir. Ayrıca otizmli olan, sosyal, duyusal ve davranışsal bozuklukları olan çocukların, odaklanma bozuklukları, konuşma bozukluğu ve ortopedik yetersizliği olan çocukların oyun arkadaşı olarak tercih edilmedikleri tespit edilmiştir.

Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner'in (2008) yaptıkları tek denekli araştırmada Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı (ABGP)'nın, özel gereksinimli akranların sosyal etkileşim davranışlarını artırma üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını "hedef çocuk" olarak belirlenen dört özel gereksinimli çocuk ve bu çocukların sınıflarındaki normal gelişim gösteren 13 çocuk oluşturmuştur. NGG 13 çocuk ise "eğitici akran" olarak katılmışlardır. Eğitici akranlara doğrudan öğretim yöntemi ile eğitim verilmiştir. ABGP'nın hazırlık aşamasında özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları ve öğretmenlerin görüş ve önerileri esas alınmıştır. Eğitici akranlar akran başlatmalı öğretim yöntemini kullanarak ABGP'yi uygulamışlardır. Uygulama sonucunda; özel gereksinimli olan hedef çocuklarda sosyal becerilerde artış olduğu, öğrenilen bu davranışların üç dört hafta sürdürülebildiği ve sınıfta bulunan iki akrana genelleyebildikleri ortaya konmuştur.

Ayral (2013), Ankara ili Altındağ ilçesindeki okullara devam eden tam zamanlı özel gereksinimli çocukların sosyal kabul düzeylerini ve sosyal kabulü etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Çalışmanın katılımcılarını Altındağ ilçesinde bulunan tüm okullar (okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim) oluşturmuştur. Araştırma da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 22 maddeden oluşan Sosyal Kabul Ölçeği ve bireysel görüşmeler ile toplanmıştır. Uygulama sonunda 1491 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları; sosyal kabul düzeyini özel gereksinimli çocuğun cinsiyetinin etkilemediğini göstermiştir. Araştırmanın dikkat çekici sonucu ise sosyal kabul düzeyinin anasınıfı ve ilkokul düzeyinde yüksek ortaokul düzeyinde ise anlamlı olarak düşük bulunmasıdır. Araştırmada en yüksek sosyal kabul düzeyinin yaygın gelişimsel bozukluklar olduğu bunu işitme ve bedensel engellilerin takip ettiği, en düşük kabul düzeyinin ise zihinsel yetersizliği olan çocuklar olduğu tespit edilmiştir.

Küçüker, Erdoğan ve Çürük (2014) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan okul öncesi çocukların kaynaştırma ortamlarında akran kabullerini araştırmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular içerik analizi ile değerlendirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemi amaçlı örnekleme ile belirlenmiş ve üç özel gereksinimli çocuk ile bu çocukların sınıflarındaki NGG elli bir (51) NGG çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları okul öncesi kaynaştırma ortamlarında akran ilişkilerinin geliştirilmesinde özel gereksinimli çocuklara yönelik programlara ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Ayrıca özel gereksinimli çocukların akranlar arasındaki kabul düzeyleri değişiklik göstermiştir.

Bir özel gereksinimli çocuk kabul görürken bir çocuk reddilmekte ve diğeri ise itilaflı bir yaklaşım ile karşı karşıya kalmaktadır.

Yu, Ostrosky ve Fowler (2014), NGG çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı tutum ve davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma da karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma da görüşme formları, sosyometrik akran değerlendirme ölçeği ve sosyal kabul ölçeği olmak üzere üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ayrıca on haftalık bir gözlem süreci içerisinde çocukların oyun davranışları ve öğretmenlerin oyun sürecine katılımları gözlemlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları NGG 32 okul öncesi çocuktur. Araştırma bulguları NGG çocukların işbirlikçi oyunlarda ve iletişim gerektiren oyunlarda özel gereksinimli akranları ile oyun oynamayı tercih etmedikleri belirlenmiştir. Sosyometrik akran değerlendirme ölçeği sonuçlarına bakıldığında ise; NGG çocukların işbirlikçi oyunlarda özel gereksinimli akranları ile oyun oynadıkları tespit edilmiştir.

Katz (2014), Otistik Spektrum Bozukluğu (OSB) olan anaokulu çocuklarına normal gelişen akranları tarafından verilen sosyal beceri müdahale programının gelişimini ve etkisini incelemiştir. Bu programda konuşma/dil patolojisti ve üç okul öncesi öğretmeni tarafından normal gelişim gösteren çocuklara eğitim verilmiştir. Bu eğitimde çocuklara oyun sırasında OSB'li akranlarıyla nasıl etkileşime girecekleri öğretilmiştir. Araştırmada OSB'li olan üç anaokulu çocuğu ve NGG altı akran yer almıştır. Katılımcılar beş sosyal beceri eğitim seansına ve ardından 12 uygulama seansına katılmıştır. Akran müdahalesi okul öncesi sınıfında bloklar ve oyun hamurlarıyla yapılan oyun oturumu sırasında gerçekleştirilmiştir. Müdahalenin etkilerini belirlemek için tek denek birden fazla referans tasarımı uygulanmıştır. OSB'li üç çocuk da akranlarla girilen etkileşim sayısı ve süresi, tepkiler ve akranlarla ilişki başlatma açısından anlamlı kazançlar elde etmiştir. Kazançlar zaman içerisinde korunmuştur.

Wolfberg, Witt, Young ve Nguyen'in (2015) akran aracılı eğitim ile sosyal etkileşimi ilerletmeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar akran eğitimi/bütünleştirilmiş oyun grubu müdahaleleri ile OSB'li çocukların sosyal becerilerini geliştirmeyi, sembolik oyun ve sosyal oyunlarını destekleyerek sosyal etkileşimlerini artırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma da yaşları 5-10 arasında değişen 24 OSB'li ve 24 NGG çocuk olmak üzere toplamda 48 çocuk yer almıştır. Katılımcı çocuklar bire bir eşlenerek 24 grup oluşturulmuştur. 12 hafta boyunca haftada iki gün 60 dakika bütünleştirilmiş oyun grubu uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda OSB'li çocukların, sosyal gelişimlerinde olumlu değişimler gözlenmiş ve sembolik oyun becerilerinde ilerlemeler tespit edilmiştir.

Shpendi Şirin (2019), okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabul düzeyleri üzerinde "Arkadaş Edinme" Programının etkili olup olmadığı belirlemek amacıyla deneysel desende nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın katılımcıları Edirne il merkezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 64'ü deney, 66'sı kontrol grubunda yer alan ve NGG toplam 130 çocuktur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Okul Öncesi Kabul Ölçeği ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan 64 çocuğa altı hafta boyunca haftada üç gün Arkadaş Edinme Programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları Arkadaş Edinme Programının NGG çocukların özel gereksinimli çocuğu kabul düzeylerini artırdığını, sosyal bağımsızlık, işbirliğini güçlendirdiğini ve çocukların kaygı düzeylerini azalttığını göstermektedir.

Kaynaştırma sınıflarında akran ilişkileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; çoğunlukla müdahale programlarının etkililiği ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarındaki sosyal kabül düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmaların nitel ve karma yöntemlerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Etkililiği araştırılan müdahale programlarının ise daha çok özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Dolayısıyla yapılan araştırmalarda müdahale programlarının NGG çocuklar üzerindeki yansımalarının gözardı edildiği söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, araştırma yapılan bağlam, çalışma grubu, etkinlik planlarının hazırlanması, etkinliklerin uygulanması, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlilik ve güvenirliği, etik ve araştırmacının rolüne ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma disiplinler arası güçlü kuramsal temelleri olan bir araştırma yöntemidir. Her ne kadar farklı disiplinleri, uygulama süreçlerini ve özelliklerini kapsayan bir tanım yapmak mümkün olmasa da alan yazında nitel araştırma, bireye ait sosyal yaşamı ve insanları ilgilendiren, problemleri kendine özgü yöntemlerle sorgulayarak açıklama, yorumlama ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007).

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Yabancı yazında “case study” olarak bilinen bu nitel araştırma deseni, ülkemizde vaka çalışması, örnek olay çalışması, özel durum çalışması, olay inceleme ve durum çalışması gibi isimlerle adlandırılmaktadır. Ülkemizde alanyazın incelemesi yapıldığında daha çok durum çalışması kavramının tercih edildiği görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada da durum çalışması adı kullanılmıştır.

Durum çalışması sınırlı bir sistemin bir veya birden fazla durumun gerçek yaşam ve güncel bağlam içerisinde çoklu veri toplama araçları ile betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır (Creswell, 2007; Merriam, 2013; Yin, 2017). Durum çalışmalarına ilişkin alan yazınında farklı sınıflamalar (Bassey, 1999; Baxter ve Jack, 2008; Davey, 2009; Merriam, 1998; Steake, 2005; Yin, 1984;) söz konusu olmakla beraber bu araştırmada tek bir analiz biriminin olması nedeni ile “bütüncül tek durum” kullanılmıştır (Yin, 2017). Çalışmanın bir durumu (akran kabulü, akran reddi vb.) derinlemesine araştırmayı gerektirmesinden dolayı (Yıldırım ve Şimşek, 2016), farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araştırmada da durum çalışmalarında sıklıkla kullanılan gözlem, görüşme, günlükler, kontrol listeleri ve resimli sosyometri kullanılmıştır (Creswell, 2007; Merriam, 2009; Yin, 2017).

Durum çalışmaları yapılırken dikkate alınması gereken bir diğer nokta izlenmesi gereken aşamalardır. Alanyazınından elde edilen sonuçlar doğrultusunda Yıldırım ve Şimşek (2016)'in belirlemiş olduğu aşamalarına göre araştırmada izlenmiş olan genel süreç; araştırma probleminin belirlenmesi, kuramsal ve kavramsal çerçevenin oluşturulması, araştırma sorularının yazılması, çalışma grubunun belirlenmesi, araştırmacı rolünün belirlenmesi, veri toplama araçlarının ve stratejilerinin geliştirilmesi, verilerin toplanması, veri analizi, bulguların betimlenmesi, yorumlanması, sonuçların sınırlandırılması ve analitik genellemelere ulaşılması, araştırmanın kuram ve uygulama için doğurduğu sonuçlar olarak ele alınmıştır.

3.2. Araştırma Bağlamına Yönelik Açıklamalar

3.2.1. Okul

Bu araştırma Adana ili Yüreğir ilçesinde yer alan, MEB'e bağlı, bağımsız bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulun bulunduğu Yüreğir ilçesi, Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu, İç Anadolu bölgeleriyle, Ceyhan, Kadirli, Kozan ve Aladağ gibi ilçelerden yoğun göç almış bir yerleşim alandır. Ayrıca son yıllarda Suriyeli sığınmacıların nüfusunun da bölgede etkili olduğu görülmektedir. Yüreğir ilçesinin yoğun göç almasının, ilçenin ılıman iklim kuşağında yer alması ve ilçe arazisinin tarıma elverişliliğiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kırsal alanlarda istihdam ve geçim olanaklarının daralması nedeni ile göçlerin yoğun yaşandığı ülkemizde şehirlerin kenar bölgelerine yerleşen nüfus, kentleşme ile ilgili birçok sorunun da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu açıdan Yüreğir ilçesi de bir istisna olmamış; ilçeye gelen göç dalgası, beraberinde çarpık yapılaşma ve alt yapı sorunlarını da beraberinde getirmiştir.

Okulun bulunduğu konum, ulaşım, güvenlik ve sağlık hizmetleri ağına oldukça yakındır. Bina çevresi, yüksek duvarlar, ağaçlar ve demir parmaklıklar ile çevrelenmiştir. Okulun bahçe kapısı siyah demirden yapılmış ve yüksekliği 2-2.5 m kadardır. Kapıdan giriş ile birlikte farklı renk parke taşlardan oluşan bir zemin ön bahçede dâhil olmak üzere tüm alanı kaplamaktadır. Ön bahçe olarak kullanılan alanda banklar, boyanmış tekerlekler ve yere çizilen yaya geçidi ile dikdörtgen şekiller bulunmaktadır. Okul binasının duvarlarına farklı karakter resimleri çizilmiştir. Binanın arka ve sağ tarafı çocuklar için oyun alanı olarak tasarlanmış ve bu bölüm tel örgüler ile ayrılmıştır. Oyun alanına giriş bir kapı ile sağlanmaktadır. Bu alanda çocukların ekim alanları, bahçe oyun araçları ve çim alan yer almaktadır.

Bahçe kapısının sol tarafında kalan okul binasına rampalı ve merdivenli olmak üzere iki giriş yolu bulunmaktadır. Rampalı olan giriş, pembe parkeli taşlardan yapılmıştır ve girişin kenarında tırabzanın yer aldığı görülmektedir. Merdivenli giriş ise üzeri suni çimler ile kaplı olan üç basamaktan oluşan, geniş ve uzun bir girişi oluşturmaktadır. Her iki giriş yolu da ortak alana, okul binasının giriş kapısına çıkmaktadır. Binaya giriş iki kanatlı demir bir kapıdan sağlanmaktadır ve girişte bülten tahtaları, çocukların ürünlerinin asılı olduğu panolar, kıyafet ve ayakkabı dolapları, sehpa, sandalyeler ve galoş sepetleri bulunmaktadır. Giriş kapısının sol tarafında müdür odası, müdür yardımcısı odası, rehberlik hizmetleri odası, öğretmenler odası olmak üzere dört ayrı oda ve personel lavaboları yer almaktadır.

Giriş kapısının karşısında çocukların sınıflara geçişinin sağlandığı sürgülü bir kapı bulunmaktadır. Sürgülü ikinci bir kapının bulunması dışarıdan gelen herhangi bir olası tehdit için önlem oluşturmaktadır. Bu kapıdan giriş ile birlikte zemin katta iki sınıf, kız ve erkek çocukların tuvalet ve lavaboları, yemekhane, asansör ve depo bulunmaktadır. Asansörün yan tarafından ikinci kata çıkan basamakları halı ile kaplı olan geniş merdivenler yer almaktadır. Alt kat ile aynı mimari özelliklerine sahip olan üst katta da beş sınıf, iki depo, kız ve erkek tuvaletleri ve lavaboları ile özel gereksinimli çocuklar için lavabo ve tuvalet yer almaktadır.

Okulun tüm sınıfları geniş ve aydınlıktır. Alt ve üst katta yer alan sınıf pencereleri parmaklıklıdır. Alt katta yer alan sınıflar küçük yaş grubu çocuklara yönelik sınıflar (3-4 yaş) iken üst katta yer alan sınıflar daha büyük yaş grupları için oluşturulmuştur. Okulda yarım gün eğitim vermekte olup beş sabahçı beş öğlenci sınıf mevcuttur. Okulda iki idari personel, 10 öğretmen ve dört İŞKUR elemanı görev yapmaktadır. Okulun içinde bulunduğu coğrafi konum ve ilçede yaşayan etnik gruplar göz önüne alındığında, burada karma sosyo-ekonomik seviyeye sahip veli grubu olduğu görülmektedir. Babaların meslek gruplarına bakıldığında genellikle serbest meslek sahibi, anneler ise ev hanımıdır. Bununla birlikte okulun ulaşım ağının kolay olması farklı meslek gruplarından ebeveynlerinde okulu tercih etmelerinin nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Okulun 212 öğrencisi olup bu çocukların neredeyse tamamı okulun yakın çevresinde yer alan evlerden yaya olarak okula gelmektedir. Okula servis ile ulaşım sağlayan çocuk sayısı 12'dir.

3.2.2. Sınıf

Araştırmanın gerçekleştiği sınıf, okul binasının ikinci katında yer almaktadır. Sınıf sabahçı ve öğlenci olmak üzere iki farklı grup tarafından kullanılmaktadır. Sınıf kapısı iki kanatlı olup giriş ve çıkış için yeterli genişliğe sahiptir. Güney cephede yer alan sınıf, oldukça aydınlık ve güneş alan bir sınıftır. Sınıfın iki duvarı pencereler ile çevrili olup bu pencerelerin parmaklıkları bulunmaktadır. Sınıf zemini PVC kaplıdır ve bazı merkezlerin önünde minderler ve halılar bulunmaktadır. Sınıfta blok merkezi, müzik merkezi, dramatik oyun merkezi ve fen merkezi bulunmaktadır. Bu merkezler pencereli olan iki duvarın ön kısmına konumlandırılmıştır. Sınıfta açık raf sistemi olup dolapların yüksekliği çocukların boylarına uygundur. Öğrenme merkezlerinde bulunan materyallere bakıldığında blok merkezinde; tahta bloklar, tuğla bloklar, farklı boy ve nitelikte Legolar, küçük plastik hayvanlar, takmalı puzzle, müzik merkezinde; marakas, ritim sopaları, ziller ve küçük bir davul; dramatik oyun merkezinde; mutfak materyalleri, bebekler, tamir aletleri, plastik meyve ve sebzeler, fen merkezinde; plastik hayvanlar, dünya maketi bulunmaktadır. Sınıfta bulunan merkezler 2013 okul öncesi eğitim programına uygun olarak tasarlanmamıştır. Öğrenme merkezleri sınıfın duvarlarının ön kısmına yerleştirilmiştir, ahşaptan yapılmış bölmeli, taşınabilir iki merkez diğer merkezlerden ayrılmaktadır.

Sınıfın penceresiz olan sol duvarında duvar süsleri yer almaktadır. Bu duvarın önünde ise plastik saklama kutularında çocukların materyalleri üst üste dizilmiştir. Aynı duvarda çocukların kıyafetlerini asabilmeleri için askılık yer almaktadır ve bu askılığın yanında çocukların su mataralarını bırakabildikleri bir dolap yer almaktadır. Penceresiz olan diğer duvarın ön kısmında ise öğretmenin kendi materyalleri ve çocukların boyaları, makasları, yapıştırıcıları, kâğıtları vb. yer almaktadır. Sınıfın orta kısmında beş masa ve yirmi altı sandalye bulunmaktadır. Bu masalar farklı renklerden ve şekillerden oluşmaktadır. Sınıfın ısıtması klima ile sağlanmaktadır. Işıklandırma ise florasan lambalar ile gerçekleştirilmektedir.

Beş altı yaş sınıfının günlük eğitim akışı sabah çocukların sınıfa gelmesi ile başlamaktadır. Sınıfa gelen çocuklar öğretmenleri ile selamlaşarak merkezlere yönelmektedir. Okul öncesi öğretmeni çocuklar geldikten sonra güne başlama zamanı uygulaması yapmamaktadır. Çocuklar istedikleri merkezde istedikleri materyalleri kullanarak oyun oynamaktadırlar. Bu zaman dilimi çocuklar için hazırlanan kahvaltı saatine kadar devam etmektedir ve öğrenme merkezlerinde oyun saati yaklaşık olarak bir

ile bir buçuk saat arasında devam etmektedir. Okul öncesi öğretmeni ve stajyer olarak bulunan lise öğrencisi ise bu zaman dilimi içerisinde kahvaltı sonrası yapılacak olan etkinliklerin hazırlıklarını tamamlamaktadır. Öğrenme merkezlerinde oyun kahvaltı saatinin gelmesi ile sona ermekte ve kahvaltı için aşağı katta olan yemekhaneye gidilmektedir. Çocuklar yaklaşık yarım saat içerisinde kahvaltılarını yaparak tekrar üst katta olan sınıflarına çıkmaktadırlar. Çocuklar sınıfa girmeden önce el ve ağızlarını yıkayarak temizlik saatini tamamlamaktadırlar.

Sınıfa gelen çocuklar sandalyelerini alarak masalara geçmektedirler. Öğretmen o gün için belirlemiş olduğu etkinliği çocuklara anlatmakta ve öğrenme süreci başlamaktadır. Okul öncesi öğretmeni ve stajyer uygulama sürecinde çocuklara yardım etmekte, etkinlik ile ilgili sohbetlere yer vermekte ve sonrasında etkinliği tamamlayan çocukların isimlerini yazarak etkinliği sonladırmaktadır. Okul öncesi öğretmeni hazır plan kullanmaktadır ve planlar bilgisayar ortamında bulunmaktadır. Araştırmacı öğrenme sürecinin sona ermesi ile birlikte sınıftan ayrılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar dönemi boyunca Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan resmi bağımsız bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Anaokulunun belirlenmesi sürecinde Yüreğir Rehberlik Araştırma Merkezi'nden Adana ili merkez ilçelerinde bulunan ve kaynaştırma sınıfı olan 12 bağımsız anaokulu ismi alınmış ve bu okullar ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı okullarda bulunan özel gereksinimli çocukların yetersizlik türleri ve anaokullarının konumları belirlenmiştir. Görüşmeler sonucunda çalışmanın gerçekleştirildiği anaokulu nitel araştırma yaklaşımlarından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem, kolay ve hızlı olan durumun örnekleme alınmasıdır (Patton, 2002). Okulun belirlenmesinde, ulaşım koşulları, yönetici ve öğretmenlerin çalışmaya izin vermesi, öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olması ve destek vermesi, öğretmen sayısının fazla olması dikkate alınmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın gerçekleştirileceği sınıf belirlenirken ise kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenen anaokulunda sınıfında OSB tanısı almış özel gereksinimli çocuk bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden bir öğretmen olması şartı aranmıştır. Bu araştırmaya, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulunun; okul

yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, yardımcı personeli ile beş altı yaş grubuna devam eden biri özel gereksinimli ve 17'si NGG çocuk olmak üzere 18 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi sınıfında mevcut 20 çocuk olmakla birlikte çalışma grubunda yer alan iki ebeveynin çalışmaya katılmayı reddetmesi üzerine çalışma 18 çocuk ve ebeveynleri ile sürdürülmüştür.

Çalışmada araştırmanın gerçekleştirileceği sınıfın belirlenmesi ve akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerini uygulayacak olan akranların seçilmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir konunun derinlemesine ayrıntılı olarak incelenmesi söz konusu olduğundan ölçüt örnekleme sıklıkla tercih edilmektedir (Creswell, 2007). Ölçüt örnekleme araştırmacının kişisel tecrübelerinden hareket ederek araştırma problemine uygun olduğunu düşündüğü belirlenmiş özellikleri taşıyan katılımcıların seçildiği örnekleme şeklidir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Patton (2002)'ye göre ölçüt örnekleme araştırma öncesinde belirlenen özellikleri taşıyan kişi, durum ve olayları ayrıntılı olarak araştırma olanağı sağlamaktadır. Bu özellikler, araştırmacı tarafından da oluşturulabilmekte ya da daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada, sınıfta OSB tanılı özel gereksinimli bir çocuğun seçilmesi ölçüt olarak alınmıştır. Bu durumun altında yatan nedenlere bakıldığında son yıllarda OSB oranlarında ciddi bir artışın söz konusu olmasıdır. Daha önceki yıllarda OSB tanılı özel gereksinimli çocuğa rastlanma sıklığı nadir iken son yıllarda bu durumda artış olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ırk, etnik köken ve sosyo-ekonomik ayrım yapılmaksızın yapılan çalışmada gruplarda OSB görülme sıklığı yaklaşık otuz yıl önce 1-2/10.000 (Wing, 1993) olarak rapor edilirken günümüzde ise 1/68 olduğu bildirilmektedir (Centers for Disease Control, 2016). Ülkemizde sayısal veriler konusunda net bir rakam söz konusu olmamakla birlikte okul çağında yer alan 16.837 OSB'li çocuk bulunduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca özel eğitim kurum ve rehabilitasyon merkezlerinde bulunan çocukların %53.2'sinin OSB'li çocuklara hizmet verdiği bilinmektedir (Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2016).

Yaygın gelişimsel bozukluklar içerisinde her geçen gün görülme sıklığı artan OSB için ülke politikalarında da uzun vadeli planlar gündeme gelmektedir. Ülkemizde 2016-2019 yılları için Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı" hazırlanmıştır. Bu eylem planı doğrultusunda OSB'nin tanıtılması, toplumda bu konuya ilişkin farkındalık yaratma,

teşhis, tedavi ve eğitim süreçlerine erken başlanması hedeflenmektedir. Tüm bu gelişmeler nedeni ile toplumda her geçen gün karşılaşılma ihtimali artan OSB'li bireyler hakkında farkındalık yaratma önem kazanmaktadır. Bu nedenle araştırma için OSB tanılı özel gereksinimli bir çocuğun seçilmesine özen gösterilmiştir.

Ebeveyn ve öğretmen görüşmeleri ile özel gereksinimli çocuğa ilişkin bilgi ve belgelere ulaşılmıştır. Yüreğir Rehberlik Araştırma Merkezi ve ebeveynlerden elde edilen veriler doğrultusunda özel gereksinimli çocuk ve ebeveynlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

OSB Tanılı Özel Gereksinimli Çocuk ve Ebeveynlerine İlişkin Bilgiler

Yaş	**66 Aylık**
Cinsiyet	Erkek
Tanı	Atipik Otizm+Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
Kaynaştırma Türü	Tam Zamanlı Kaynaştırma (Haftada dört gün örgün eğitime devam ediyor)
Özel Eğitim Süresi	Haftada Bir Gün (Haftada bir yarım gün özel eğitim kurumunda bireysel ve grup eğitimi alıyor)
Özür Oranı	%70
Eğitim Performansı	Eş nesneleri eş nesneler ile eşler. Kaba motor becerileri taklit eder. İnce motor becerileri taklit eder. Tek eylem bildiren basit yönergeyi yerine getirir. Adı söylendiğinde bakar ancak zaman zaman tepkisiz kalabilir. Öz bakım becerileri konusunda kıyafetlerini çıkarır ve şapka, bere giyebilir. Sosyal iletişimi başlatamaz, konuşma becerilerinde gecikme vardır ve kelime çıkarmakta zorlanır. Uzun süreli göz teması, dikkat ve odaklanma, ifade edici dil becerileri konusunda sınırlılıklar söz konusudur.
Amaçlar	Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı (bireysel ve grup) ile desteklenmesi uygundur.
Annesi	Ev hanımı/lise mezunu
Babası	İşçi/lise mezunu
Aylık gelir	2500 TL
Aile tipi	Geniş aile (Teyze ve anneanne ile birlikte yaşamaktadırlar)

Araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde özel gereksinimli çocuk için Can kod adı kullanılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi atipik otizm ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış olan Can 66 aylık erkek bir çocuktur. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan Can, hafta da bir yarım gün özel bir rehabilitasyon merkezinde de eğitim almaktadır. Yüreğir Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından eğitsel değerlendirmesi yapılan katılımcının eş nesneleri eşleme ve kaba-ince motor becerilerde taklit yeteneğinin

olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte Can tek kelimelik basit yönergeleri yerine getirme konusunda başarılı olduğu kabul edilmekle birlikte sosyal ve dil becerileri konusunda yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programına ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır.

Can ailesi ile birlikte yaşamaktadır, anne ve babası lise mezunudur. Anne ev hanımı baba işçi olarak çalışmaktadır. Can'ın okula geliş ve gidişini annesi veya babası sağlamaktadır. Ailenin aylık gelir düzeyi 2500 TL olup aile ayrıca engelli maaşı almaktadır. Aile yapısı geniş ailedir. Ebeveynler dışında anneanne ve teyze aile ile birlikte yaşamaktadırlar. Aile de Can dışında başka özel gereksinimli birey bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmeni Can'ı şu şekilde tanımlamıştır: "Can, genel anlamda sakin ancak zaman zaman öfke nöbetleri geçiren, genellikle sınıfta amaçsızca dolaşan, bağıran, aynı oyuncak ile oynamayı tercih eden ve arkadaşları ile iletişime girmeyen, ismi söylendiğinde tepki gösteren ve bazen utangaç tavırlar sergileyerek masanın altına saklanan, arkadaşları ile paylaşım konusunda ciddi sorunlar yaşayan, tek başına oyun oynamayı tercih eden ve herhangi bir nesneyi paylaşmak istemeyen, etkinliklere katılım konusunda istekli ancak etkinlikleri devam ettirmede sorun yaşayan bir çocuktur."

Araştırmada ölçüt örnekleme ile belirlenen diğer katılımcılar yapılandırılmış oyun etkinliklerini uygulayacak olan akranlardır. Araştırmada yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulamalarının gerçekleştirilmesi için Can ile aynı sınıfa devam eden iki kız iki erkek olmak üzere NGG dört akran seçilmiştir. Akran aracı çocukların seçilmesinde, resimli sosyometri sonucu, Ulusal Otizm Merkezinin akran aracılı eğitimlerde eğitici akranların seçiminde önerdiği kriteler, öğretmen görüşü ve akranların gönüllülüğü dikkate alınmıştır. Resimli sosyometri sonucu, Ulusal Otizm Merkezi kriterleri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda; hem Can'ın hem de normal gelişim gösteren akran aracı çocukların birlikte gerçekleştirecekleri etkinliklerin her iki grup çocuğunda ilgisi göz önüne alınarak belirlenmesine ve akranların sosyal yönleri kuvvetli, iletişim gücü yüksek, işbirliği içerisinde çalışabilecek ve model olabilecek yeteneklere sahip olmasına dikkat edilmiştir (Ulusal Otizm Merkezi Raporu, 2009). Ayrıca her bir çocuğa araştırmanın içeriği ve uygulama süreci anlatılmış ve hazırlık eğitimleri başlamıştır. Akran aracı çocukların araştırmaya katılımlarının sağlanması için ebeveynlerinden onam alınmıştır. Akran aracı çocuklara ilişkin birinci kız çocuğu için Nisa, ikinci kız çocuğu için Melike, birinci erkek çocuğu için Tarık, ikinci erkek çocuğu için ise Burak kod isimleri kullanılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerine, okuldaki okul öncesi öğretmenlerine ve yardımcı personele ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Personeline İlişkin Kişisel Bilgiler

Anaokulundaki Personel	**Kıdem**	**Eğitim Durumu**	**Yaş**	**Cinsiyet**	**Kaynaştırma Deneyimi**
Okul Müdürü	13	Lisans	43	E	Var
Müdür Yardımcısı	9	Lisans	32	E	Var
Yardımcı Personel	6	İlkokul	46	K	Var
Yardımcı Personel	1	İlkokul	48	K	Var
Yardımcı Personel	6	İlkokul	44	K	Var
Öğretmen 1	10	Lisans	37	K	Var
Öğretmen 2	2	Lisans	25	K	Var
Öğretmen 3	7	Lisans	29	K	Yok
Öğretmen 4	9	Lisans	32	K	Var
Öğretmen 5	10	Lisans	39	K	Var
Öğretmen 6	13	Lisans	41	K	Var
Öğretmen 7	8	Lisans	37	K	Var

Tablo 2' de çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri, okuldaki okul öncesi öğretmenlerine ve yardımcı personele ilişkin bilgiler yer almaktadır. Okulda görev yapmakta olan yöneticiler iki kişi olup okul müdürü 13, okul müdür yardımcısı 9 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Her iki yöneticide lisans mezunudur ve okul müdürü 43, okul müdür yardımcısı 32 yaşındadır. Okul yöneticilerinin daha önceki yıllarda kaynaştırma deneyimi bulunmaktadır. Okul yardımcı personelinin mesleki kıdemleri bir ile altı yıl arasında değişiklik göstermektedir. Yardımcı personelin tamamı kadın, ilkokul mezunu ve yaşları 44, 46 ve 48'dir. Üç yardımcı personelinde daha önceki yıllarda kaynaştırma deneyimleri bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri iki ile 13 arasındadır. Okul öncesi öğretmenlerinin tamamı lisans mezunudur ve yaşları 25 ile 41 arasında değişmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin biri hariç tamamının daha önce kaynaştırma tecrübeleri olmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi sınıfında bulunan NGG 17 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerin ilişkin kişisel bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Adı	**Doğum Tarihi**	**Cinsiyeti**	**Kardeş Sayısı**	**Anne Eğitim**	**Anne Mesleği**	**Baba Eğitim**	**Baba Mesleği**	**Aylık gelir (TL)**	**Evde Özel Ger. Birey var mı?**
Çocuk 1	66 Aylık	E	-	Lise	Ev Hanımı	Lise	Şoför	2000	-
Çocuk 2	71 Aylık	K	4	İlkokul	Ev hanımı	Ortaokul	Serbest Mes	1500	-
Çocuk 3	64 Aylık	E	1	Lise	Ev hanımı	Ortaokul	Tornacı	1500	-
Çocuk 4	69 Aylık	E	2	Lise	Sekreter	Lise	Sekreter	3000	-
Çocuk 5	66 Aylık	E	1	Lisans	Kimyager	İlkokul	Taşeron	2500	-
Çocuk 6	60 Aylık	K	-	Lisans	Ev hanımı	Lisans	Öğretmen	3500	-
Çocuk 7	64Aylık	K	1	Lisans	Öğretmen	Y. Lisans	Subay	8000	-
Çocuk 8	62 Aylık	K	1	Lise	Aşçı	İlkokul	Şoför	3000	-
Çocuk 9	67 Aylık	K	1	Lise	Ev hanımı	Üniversite	Serbest mes.	3000	-
Çocuk 10	65 Aylık	K	2	Lisans	Sağlık Per.	Lisans	Sağlık Per.	5000	-
Çocuk 11	67 Aylık	E	1	Lise	Ev hanımı	Lise	Serbest mes.	3000	-
Çocuk 12	69 Aylık	K	1	Ön lisans	Ev hanımı	Lisans	-	-	-
Çocuk 13	70 Aylık	E	2	Ortaokul	Ev hanımı	Lise	Serbest mes.	2500	-
Çocuk 14	70Aylık	E	3	Lise	Ev hanımı	Üniversite	-	-	-
Çocuk 15	68 Aylık	K	2	Lise	Ev hanımı	Lise	Serbest mes.	2500	-
Çocuk 16	67 Aylık	K	-	Lisans	Öğretmen	Lisans	Öğretmen	5000	-
Çocuk 17	66 Aylık	K	1	Lise	Ev hanımı	Lise	Serbest mes.	2500	-

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya NGG 17 çocuğun katıldığı görülmektedir. NGG çocukların altısı erkek 11'i kız çocuğudur. NGG çocukların yaşı 60 ay ile 71 ay arasında değişiklik göstermektedir. NGG üç çocuğun kardeşi yoktur diğer çocukların en az bir en fazla dört kardeşi vardır. NGG çocukların evlerinde herhangi bir yetersizliğe sahip özel gereksinimli birey bulunmamaktadır.

NGG çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarına bakıldığında her eğitim kademesinden ebeveyn bulunduğu görülmektedir. Annelerin meslekleri incelendiğinde 12'sinin ev hanımı, ikisinin devlet memuru ve diğerlerinin özel sektörde çalıştığı görülmektedir. Babaların ise mesleki durumlarına bakıldığında dördünün devlet memuru, ikisinin işsiz ve 13'ününde serbest meslek grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin gelir durumlarına bakıldığında anne ve babanın meslek durumuna göre aylık gelirin 1500 TL ile 8000TL arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeni, okul öncesi öğretmenliği mezunudur. 29 yaşında olan okul öncesi öğretmeni, lisans ve yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenin mesleki deneyimi yedi yıldır ve genellikle beş altı yaş grubu çocuklar ile çalışmıştır. Öğretmenin daha önce kaynaştırma deneyimi olmamıştır. Araştırma öncesi öğretmen ile bireysel görüşme yapılarak araştırma süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Öğretmene, araştırmanın aşamalarında neler yapılacağı, bu süreçte nasıl uygulamalar gerçekleştirileceği, araştırmanın tahmini süresi açıklanmıştır. Ayrıca öğretmene araştırma sürecinde kendisinin rolü ve sorumlulukları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmene, araştırma sürecinde öğretmen günlüğü tutması, gerektiğinde video kayıtları alması ve gerektiğinde akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerini uygulaması yönünde sorumlulukları anlatılmıştır. Tüm sorumlulukları gönüllü olarak kabul eden öğretmen ile araştırma süreci başlamıştır.

Araştırmacı, okul öncesi öğretmenliği lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olup, okul öncesi öğretmenliği alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı özel sektör ve devlet kurumlarında yönetici ve okul öncesi öğretmeni olarak çalışmıştır. Beş yıldır Çukurova Üniversitesi'nde öğretim görevlisi kadrosunda görev yapmaktadır. Araştırmacı, lisansüstü eğitimi sırasında okul öncesi eğitim alanında almış olduğu dersler ve alanda yapmış olduğu araştırmalar ve gözlemler sonucunda okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi üzerine yoğunlaşmıştır. Yaptığı alan araştırmaları sırasında araştırmacı, kaynaştırma uygulamalarında akran iletişiminin çok önemli olduğunu ancak uygulamalarda öğretmenlerin bu yaklaşımdan uzak kaldıklarını fark etmiştir. Araştırmacı tecrübe ettiği süreçlerde kuramsal temeller ile uygulama süreçlerinin birbirinden farklı

olduğunu gözlemlemiştir. Bu nedenle araştırmacı, okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi sürecinde akran ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla araştırma önerisini hazırlamaya başlamıştır. Daha önce özel gereksinimli çocuk ile çalışma fırsatı yakalamış olan araştırmacı, kuramsal temellere ilişkin bilgilerini ve tecrübelerini uygulamanın gerçekleşeceği sınıfın öğretmeni ile paylaşmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formu, araştırmacı günlüğü ve öğretmen günlüğü, resimli sosyometri ve yapılandırılmış oyun etkinliği kayıt formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Görüşme, sosyal bilimler alanında en fazla tercih edilen veri toplama yöntemlerinden biridir. Görüşme, katılımcıların olgu ve olayları neden ve nasıl düşündüklerini anlamada duyguların, düşüncelerin, hislerin ve tutumların neler olduğunu belirlemede ve katılımcıların görüşlerinin ortaya konmasında tercih edilen bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir başka ifade ile görüşme, bireylerin bakış açılarının ardında neyi neden yaptıklarını ve düşündüklerini hislerinin neler olduğunu ve ortaya konan davranışların altında yatan gerçeklerin ortaya çıkarılmasıdır (Ekiz, 2009; Merriam, 2013). Görüşme yönteminin türleri ile ilgili literatürde farklı sınıflamalarla karşılaşmak mümkün olmakla birlikte (Patton, 1987; Rubin, 1983) yaygın olarak tercih edilen görüşme yöntemi sınıflaması yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşmedir (Balcı, 2010; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Ekiz, 2009; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2013; Merriam, 2009). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmaktadır ancak görüşme sürecine bağlı olarak değişikliğe açık bir durum söz konusudur. Daha açık ifade etmek gerekirse görüşme sürecinde araştırmacı soruları yeniden düzenleyebilir ve eklemeler ve çıkarmalar yapabilir (Çepni, 2012; Ekiz, 2009; Lichtman, 2006).

Araştırmada farklı katılımcılar için farklı görüşme formları oluşturulmuştur. Anaokulunda kaynaştırma ile ilgili mevcut durumu ortaya koymak amacıyla okulda görev yapan yöneticiler, öğretmenler ve yardımcı personel için; araştırmanın gerçekleştirildiği

sınıftaki mevcut durumu ortaya koymak amacıyla NGG çocuklar, NGG çocukların ebeveynleri, özel gereksinimli çocuğun ebeveyni ve sınıf öğretmeni için ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Daha sonra formlar Çukurova Üniversitesi, Korkut Ata Üniversitesi, Tunceli Üniversitesi ve Çağ Üniversitesi'nde görev yapan beş öğretim elemanının görüşlerine sunulmuştur. Öğretim elemanlarından alınan dönütler sonrasında görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Hazırlanmış olan görüşme formlarında yer alan soruların anlaşılabilirliğinin teyidi için araştırmanın yapıldığı sınıftan farklı sınıflardaki öğretmen, çocuk ve ebeveynlerle pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmada hazırlanan görüşme formlarının örnekleri eklerde verilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı anaokulundaki mevcut duruma ilişkin okulun yönetici personeli için hazırlanan görüşme formunda, yöneticilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaklaşımları, hazırlık çalışmaları, uygulamalara ilişkin sorunlar, akran ilişkilerini değerlendirme, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formunun örneği Ek 1'de sunulmuştur. Okulda görev yapan okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut görüşleri, kaynaştırma eğitimi sürecinde ne tür uygulamalar gerçekleştirdikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgilidir. Öğretmenlerin görüşme formu örneği Ek 2'de verilmiştir. Okulda çalışan yardımcı personel için hazırlanan görüşme formunda ise kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma eğitimi alan çocuklara ilişkin yaşadıkları deneyimlere, bu konudaki görüşlerine ve yaklaşımlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Okul yardımcı personelinin görüşme formu örneği Ek 3'te paylaşılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıftaki mevcut duruma ilişkin NGG çocukların ebeveynleri için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, tecrübeleri, Can'a ilişkin yaklaşımları ve çocuklarını nasıl yönlendirdiklerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu formun örneği Ek 4'te gösterilmiştir. Can'ın ebeveyni için hazırlanan görüşme formunda ebeveynin kaynaştırma sürecine ilişkin yaşadıkları, ebeveynin beklentileri ve yaşadıkları sorunların belirlenmesine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme soruları Ek 5'te paylaşılmıştır. NGG çocuklar için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular çocukların Can'a ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Görüşmede NGG çocukların Can'a ilişkin düşünceleri, ifadeleri, yaşadıkları problemler ve bu problemler ile başa çıkma yöntemleri üzerine odaklanılmıştır. NGG çocuklar ile yapılan görüşmede kullanılan sorular Ek 6'da sunulmuştur.

3.4.2. Gözlem Formları

Gözlem, nitel araştırmalarda sık kullanılan veri toplama araçlarından biri olarak kabul edilmiştir. Gözlem araştırmacıya bilgiyi bağlamda olduğu gibi kaydetme olanağı vererek kendini ifade etmekte zorlanan bireylerle (okul öncesi çocukları, özel gereksinimli çocuklar vb.) çalışma fırsatı sağlamaktadır (Creswell, 2014). Gözlem herhangi bir bağlamda gerçekleşen davranışın, doğal ortamında ve herhangi bir etkide bulunmaksızın izlenerek derinlemesine tanımlanmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sosyal olguların gözlenerek anlaşılabileceği temeline dayanan gözlem yöntemi nitel araştırmalarda yapılandırma durumuna göre ve katılımcı rolüne göre sınıflanmaktadır (Aktaş, 2014; Büyüköztürk vd., 2012; Fraenkel ve Wallen, 2006).

3.4.2.1. Yapılandırılmış Katılımsız Gözlem

Yapılandırılmış katılımsız gözlemde araştırmacının herhangi bir müdahalesinin olmadığı, önceden belirlenmiş bir planlama ve kodlama sistemi vardır. Belirlenen davranış veya durum gerçekleştiğinde araştırmacı yapılandırılmış olan gözlem aracı üzerine kodlamalar yapmaktadır (Büyüköztürk vd.,2012; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da yapılandırılmış katılımsız gözlemler araştırma sürecinin başladığı 05.02.2018 tarihinden itibaren iki hafta boyunca 19.02.2018 tarihine kadar devam etmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta akran ilişkilerinin mevcut durumunun belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Bu formda 40 madde bulunmaktadır. Bu maddeler sınıfta bulunan NGG çocukların ve okul öncesi öğretmeninin Can'a ilişkin tutum ve davranışları ile ilişkilidir. Günlük eğitim akışı içerisinde öğrenme merkezlerinde oyun zamanı dâhilinde yapılandırılmış katılımsız gözlem yapan araştırmacı gözlem formunda yer alan davranışların gerçekleşip gerçekleşmeme durumuna göre "evet" ve "hayır" kodlamalarını yapmıştır. Yapılandırılmış katılımsız gözlemde kullanılan gözlem formu Ek 7'de sunulmuştur. Yapılandırılmış katılımsız gözlemin gerçekleştirildiği diğer bir zaman dilimi akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin uygulama sürecidir. Bu süreçte araştırmacı "Yapılandırılmış Oyun Etkinliği Kayıt Formu" kullanmıştır. Bu etkinlik formunun içeriğinde uygulama tarihi, uygulama yapan akran, etkinliğin adı, etkinliğe izleyici olarak katılanlar ve etkinliğe katılan çocuk sayılarına ilişkin bilgiler, etkinliğin başlama saati, etkinliğin bitiş saati ve notlar yer almaktadır. Bu etkinlik formu ile NGG çocuklar ile Can

arasındaki akran ilişkileri süreci kayda alınmıştır. Yapılandırılmış Oyun Etkinliği Kayıt Fromu örneği Ek 8'de verilmiştir.

3.4.2.2. Yapılandırılmamış Katılımsız Gözlem

Yapılandırılmamış katılımlı gözlem, gözlenen bağlamı ayrıntılı olarak tanımlamak ve özgür bir uygulama alanı elde etmek için kullanılan, araştırmacının herhangi bir gözlem aracı kullanmadığı ve araştırmacının bağlam içerisinde ve katılımcılarla iletişim içerisinde olduğu gözlemdir (Büyüköztürk ve diğ, 2012; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016;). Yapılandırılmamış katılımlı gözlemler; okul ortamında 05.02.2018 tarihi itibariyle, sınıf ortamında ise 19.02.2018 tarihi ile başlamıştır. Bu araştırmada da yapılandırılmamış katılımlı gözlemler sınıf ortamında, haftanın dört günü, öğrenme merkezlerinde oyun zamanı içerisinde, akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri haricinde gerçekleştirilmiştir.

3.4.3. Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Günlüğü

Nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan bir araçta araştırmacı günlükleridir. Günlükler araştırmacı tarafından veya katılımcılar tarafından tutulabilir. Araştırmacı günlükleri, araştırma sürecinde araştırmacının veya katılımcıların düşüncelerini, endişelerini, görüşlerini (Galili, 2014), yaptıkları gözlemleri, analizleri ve yorumlarını not aldıkları defterlerdir (Johnson, 2014). Nitel araştırma sürecinde tutulan günlükler bağlamın ve katılımcıların dünyasını keşfetmeye yardımcı olmakla birlikte araştırmacıya süreçte rolünü, kendini değerlendirme, kendini yansıtma süreçte karşılaşılan problemleri ve bu problemlerin çözümünü görebilmede diğer araçlardan elde edilemeyecek veri kaynağını sağlamaktadır (Mills, 2014; Woll, 2013). Ayrıca günlükler araştırmacıya araştırma sürecinde aldığı kararları, bu alınan kararların nedenlerini ve sonuçlarını, kendini değerlendirebilmesini, öz farkındalık becerilerini geliştirmesini ve iç dünyasını yansıtma olanağı vermektedir (Woll, 2013).

Bu araştırmada hem araştırmacı günlüğü hem de öğretmen günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından tutulan günlük sınıf içerisinde günlük akışı takip etmek, günlük rutinin dışında gerçekleşen durumların kayıt altına alınmasını sağlamak ve diğer veri toplama araçlarından elde edilen verilerin desteklenmesi ve gerekli durumlarda karşılaştırmasını yapmak amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca tutulan günlük araştırmanın kronolojik sıralamasını yansıtarak araştırmacıya destek sağlamıştır. Günlük, gözlem

sürecinin tamamlanmasının hemen ardından sınıfın yanında yer alan boş bir sınıfta tutulmuştur. Araştırmacı günlüğü tutulmaya araştırmanın başladığı 05.02.2018 tarihinde başlanmış ve 10.06.2018 tarihine kadar günlük tutulmaya devam edilmiştir.

Öğretmen günlüğü ise sınıf öğretmeni tarafından akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulamalarının başlamasından sonra 02.04.2018 tarihinde tutulmaya başlanmış ve 10.06.2018 tarihine kadar devam etmiştir. Öğretmen günlükleri araştırmacının sınıfta olmadığı zaman dilimlerinde gerçekleşen olayların kayıt altına alınması amacıyla tutulmuştur. Öğretmen günlüğü araştırmanın devamlılığını sağlaması, tamamlayıcı veri sağlaması ve yapılandırılmış oyun etkinliği haricinde sınıf içerisinde NGG çocukların ve Can'ın etkileşiminin nasıl olduğunu takip etme yönünde destek vermiştir.

3.4.4. Resimli Sosyometri

Resimli sosyometri, akran seçimi, akranlar tarafından kabul edilme ve reddedilme de en sık kullanılan tekniklerden birisidir. Gruptaki çocuklar belirlenen kriterlere göre tercih ettikleri, en sevdikleri veya en sevmedikleri akranlarını seçerler. NGG çocukların otizm spektrum bozukluğu olan Can'a ilişkin kabul düzeylerini belirlemek için çocuklarla bireysel görüşmeler yapılmış ve çocuklara resimli sosyometri tekniği uygulanmıştır. Resimli sosyometri uygulaması sırasında çocuklara sınıfta bulunan diğer arkadaşlarının resimleri gösterilmiştir. Çocuklara " En çok hangi arkadaşların ile oyun oynuyorsun gösterir misin?". "Bazen oyun oynadığın arkadaşlarını gösterir misin?, "Hiç oyun oynamadığın arkadaşlarını gösterir misin?" soruları sorulmuş ve çocukların verdikleri cevaplar dikkate alınarak NGG çocukların Can'a ilişkin akran tercih frekansları belirlenmeye çalışılmıştır. Bir başka ifade ile Can'ın sınıftaki sosyal konumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırma sürecine ilişkin veri toplama aşamaları açıklanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarında akran ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın veri toplama süreci 8 Ocak 2018'de başlamış ve 10 Haziran 2018 tarihinde sona ermiştir. Araştırmanın veri toplama süreci için tüm katılımcılara bilgi verilmiş, etik kurul raporları ve yasal izinler paylaşılmış, ebeveynlerden aydınlatılmış onam formları alınmış, diğer katılımcılardan sözel izinler alınarak gönüllülük temelinde veri toplama

süreci gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esası ile görüşmeye katılan tüm katılımcılardan ses kaydının alınması için sözlü onay alınmıştır. Alınan ses kaydının sadece araştırma için kullanacağını, kaydın yazıya aktarılacağını ve süreçte katılımcıların kişisel bilgilerinin saklanacağını belirtmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci üç farklı boyutta gerçekleşmiştir. Bunlar; araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulundaki ve okul öncesi sınıfındaki katılımcıların kaynaştırma eğitimine ve akran ilişkilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ile mevcut durumun ortaya konması, akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulaması ve uygulama sürecinin değerlendirilmesidir. Verilerin toplanması sürecinde görüşme, gözlem, günlükler, resimli sosyometri, akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinden yararlanılmıştır.

3.5.1 Araştırmanın Gerçekleştirildiği Anaokulunda ve Sınıfta Mevcut Durumun Belirlenmesi

Kaynaştırma uygulamalarında akran ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulundaki ve sınıftaki mevcut durumun belirlenmesi için; okul yöneticileri, okulda görev yapan okul öncesi öğretmenleri, yardımcı personel, NGG çocuklar ve ebeveynleri, Can'ın ebeveyni ve uygulamanın yapıldığı sınıfın okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler ile kaynaştırma paydaşlarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmiş ve paydaşların sürece nasıl yön verdikleri ortaya konmuştur.

Görüşmeler, 2017-2018 Güz yarıyılı 08.01.2018 tarihi itibari ile başlamıştır. Görüşmeler katılımcıların isteği doğrultusunda sınıfta, yönetici odasında ve okul dışında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirmemeye çaba sarf etmiştir. Görüşmelere ilişkin süre ve doküman bilgisi şu şekildedir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeye toplam 7 öğretmen katılmış ve görüşmelerin süresi 16 dakika ile 20 dakika arasında; okul personelleri ile yapılan görüşmeler 11 ile 43 dakika arasında; ebeveynler ile görüşmeler 12 dakika ile 59 dakika arasında sürmüştür.

Araştırmada yapılandırılmış katılımsız ve yapılandırılmamış katılımlı gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler 05.02.2018 tarihi ile başlamış ve 10.06.2018 tarihine kadar devam etmiştir. Gözlemler günlük eğitim akışı içerisinde öğrenme merkezlerinde oyun zamanı dilimi içerisinde gerçekleştirilmiş ve gözlemin devam ettiği bu süre zarfında sınıf içerisinde kamera kaydı alınmıştır. Araştırmacı, sınıftaki mevcut durumun belirlenmesi aşamasında yapılandırılmış katılımsız gözlemler gerçekleştirmiştir. Bu

süreçte araştırmacı, 40 maddelik gözlem formunu kullanmış ve kodlamalar yapmıştır. Gözlemler, toplam 8 eğitim akışı içerisinde yarım gün boyunca devam etmiştir. Bununla birlikte araştırmacı okuldaki mevcut durumun belirlenmesi amacıyla yapılandırılmamış katılımlı gözlem gerçekleştirmiştir. Günlük akış içerisinde; okul bahçesinde, sınıflarda, okul yemekhanesinde, ara koridorlarda, giriş ve çıkış saatlerinde okulun tüm alanlarında yapılan gözlem de okul personeli, yöneticiler, öğretmenler, stajyerler, normal gelişim gösteren çocuklar her ortamda izlenmiştir. Bu süreçteki izlenimlerini araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir.

Mevcut durumun belirlenmesi için kullanılan bir diğer veri toplama aşaması normal gelişim gösteren çocuklara uygulanan resimli sosyometridir. Ebeveynlerinden onam alınmış, resimli sosyometri uygulamasına katılmak isteyen tüm çocuklara, resimli sosyometri uygulanmıştır. Uygulama çocukların istediği yer ve zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Çocuklardan görüşmeyi sonlandırmak isteyenler olduğunda çocukların isteği doğrultusunda görüşme sonlandırılmıştır. Resimli sosyometri uygulaması ile normal gelişim gösteren çocukların Can ile akran ilişkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çocuklara sınıf arkadaşlarının resimleri tek tek gösterilmiş;“ En çok hangi arkadaşların ile oyun oynuyorsun gösterir misin?”. “Bazen oyun oynadığın arkadaşlarını gösterir misin?, “Hiç oyun oynamadığın arkadaşlarını gösterir misin?” soruları sorulmuş ve çocukların verdikleri cevaplar dikkate alınarak NGG çocukların Can’a ilişkin akran tercih frekansları belirlenmeye çalışılmıştır. Çocukların akran tercihleri alındıktan sonra neden bu arkadaşlarını tercih ettiklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Çocukların akran tercihlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sınıfta bulunan onam alınmış çocukların tamamı ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşme süreleri 12 dakika ile 16 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda 21 sayfa doküman elde edilmiştir. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında resimli sosyometri tekrar uygulanmış ve ilk resimli sosyometri uygulaması ile karşılaştırması yapılmıştır.

3.5.2 Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Eğitimi ve Uygulaması

NGG çocukların Can ile olan akran ilişkilerinin desteklenmesi için akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Literatür taraması sonucunda

akran aracılı eğitim sürecine ilişkin birçok farklı yöntemler olsa da (Goldstein, 1997; Yarımkaya, 2016) genel süreç hazırlık-çalıştırma, uygulama-izleme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Hazırlık ve çalıştırma aşamasında; yapılandırılmış oyun etkinliklerini uygulamak için resimli sosyometri sonucu, öğretmen görüşü ve Ulusal Otizm Merkezinin öneri ölçütleri dikkate alınarak iki kız ve iki erkek çocuk belirlenmiştir. ilk olarak araştırmacı kendini tanıtmış, çocuklarla tanışmış, araştırma sürecinde neler yapacaları ile ilgili bilgi paylaşımı yapmıştır. Bilgilendirmenin ardından akranlara bu çalışmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuş ve katılmayı kabul eden akranlar ile eğitim sürecine başlanmıştır. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri öncesinde çocukların farkındalıklarının geliştirilmesi amacıyla sohbet edilmiş, videolar kullanılmış, hikâye kitaplarından faydalanılmış, emapti çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı çocuklara bazı oyunlar öğreneceklerini ve öğrendikleri bu oyunları Can ile oynayacakları anlatılmıştır. Eğitim süreci içerisinde seçilmiş olan akranlara araştırmacı ve öğretmen tarafından belirlenmiş olan, amaçları Can'ın BEP'i ile uyumlu oyunlar öğretilmiştir. Can'ın gelişimsel özellikleri ve davranış özellikleri göz önünde bulundurularak daha çok tekrara dayalı, masa etkinliği olmayan, hareketli oyunlar tercih edilmiştir. Oyunların öğretim sürecinde araştırmacı oyunu önce sözel olarak anlatmış, Can'ı oyuna nasıl davet edeceklerini göstermiş, oyunda kullanılacak olan materyali tanıtmış ve oyunun kuralları hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra akran çocuklar ve araştırmacı oyunu birkaç kez birlikte oynamıştır ve çocuklar araştırmacıya ihtiyaç duymadan oyunu oynamayı öğrendikten sonra uygulama ve izleme aşamasına geçilmiştir.

Uygulama ve izleme aşamasında; akran aracı olarak belirlenmiş ve eğitim almış çocuklar öğretmen ve araştırmacı tarafından öğretilmiş olan yapılandırılmış oyun etkinliklerini uygulamak için sınıfa geçmişlerdir. Her gün farklı bir akran oyun etkinliğini uygulamıştır. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri 19.02.2018 ile 01.06.2018 tarihleri arasında, Can'ın okulda olduğu pazartesi, salı, perşembe ve cuma günleri, öğrenme merkezlerinde oyun zamanında uygulanmıştır. Uygulamalarda daha çok tekrara dayalı olan 15 farklı oyun dönüşümlü olarak oynanmıştır. Akranlar özel gereksinimli olan Can'ı oyuna davet etmiş, gerektiğinde Can'ın yanına giderek oyun alanına getirmiş, basit ve anlaşılır yönergeler ile oyunu anlatmış ve sonrasında oyunu oynayarak göstermiştir. Akran aracı çocukların uygulama süreçlerine ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Akran Aracı Çocukların Yapılandırılmış Oyun Etkinliklerini Uygulama Süreçleri

Uygulama Tarih Aralığı	Uygulama Yapan Çocuk	Oyun Etkinliğinin Adı	Toplam Oyun Sayısı
19.02.2018 01.06.2018	Nisa	Top yuvarlama, Basket, Bowling, Kâğıt üfleme, Küp dizme, Halka geçirme vb.	11
19.02.2018 01.06.2018	Melike	Top yuvarlama, Basket, Bowling, Kâğıt üfleme, Küp dizme, Halka geçirme vb.	14
19.02.2018 01.06.2018	Tarık	Top yuvarlama, Basket, Bowling, Kâğıt üfleme, Küp dizme, Halka geçirme vb.	13
19.02.2018 01.06.2018	Burak	Top yuvarlama, Basket, Bowling, Kâğıt üfleme, Küp dizme, Halka geçirme vb.	14
Genel Toplam	4 Çocuk	15 farklı oyun	52

Tablo 4'e baktığımızda akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin 19.02.2018 ile 01.06.2018 tarihleri arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Tabloya göre Nisa 11, Melike 14, Tarık, 13 ve Burak 14 oyun olmak üzere toplamda 52 oyun uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Akranların benzer oyunları farklı günlerde uyguladıkları görülmektedir. Bu uygulama sürecinde araştırmacı, yapılandırılmış-katılımsız bir gözlem sürecini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı oyun etkinliklerinin uygulanması sırasında verileri bazen video çekimi bazen de etkinlik kayıt formu üzerine yazılı olarak kaydetmiştir. Alınan kayıtlarda özellikle NGG çocukların yapılandırılmış oyun etkinliklerine katılım süreleri, izleyici çocuk sayısı, oyuna katılan çocuk sayısı, katılmayan çocukların sayısı ve çocukların ifadelerine dikkat edilmiştir. Alınan kayıtlar daha sonra okul öncesi öğretmeni ile incelenmiş ve ihtiyaç halinde düzenlemeler yapılmıştır. Video kamera ve yazılı kayıtlar akran eğitimi süreci uygulama güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Son olarak değerlendirme aşamasında; araştırmacı akranların yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulaması sonrasında akranlar ile sohbet ederek değerlendirme yapmıştır. Oyun sürecine ilişkin duygu ve düşünceleri alınarak daha sonraki uygulamaların planlanmasında bu görüşlerden yararlanılmıştır.

Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin uygulama sürecinin başladığı 19.02.2018 tarihi itibari ile oyun etkinlikleri haricinde araştırmacı

yapılandırılmamış-katılımlı gözlem sürecine dahil olmuştur. Araştırmacı öğrenme merkezlerinde oyun zamanı içerisinde çocuklarla etkileşim içerisinde olmuştur. Sınıfta bulunan çocukların Can'a ilişkin ifadeleri ve davranışlarını yakından izleme fırsatı yakalamıştır. Bu gözlem sürecine ilişkin notları araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir.

Araştırmacının sınıfta olmadığı zaman dilimlerinde sınıf öğretmeni günlük tutmuştur. Bu günlükte sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocukların Can ile iletişim başlatma, kendini ifade etme, duygu düzenleme süreçleri ve Can'ın kendiliğinden başlattığı iletişim süreçleri yer almaktadır.

3.5.3 Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile ilişkisi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda pek çok veri toplama araçları kullanılmıştır. Aynı veri toplama araçları birden fazla amacın cevaplarını bulmak için kullanılmıştır. Tablo 5'te araştırma soruları ve veri toplama araçları arasındaki ilişki sunulmuştur.

Tablo 5

Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
1. Araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut nedir?	Gözlem ve Görüşmeler
2. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum nedir?	Gözlem ve Görüşmeler
3. Kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin mevcut durumu nedir?	Resimli Sosyometri Araştırmacı Günlüğü Gözlem
4. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin NGG çocukların OSB olan özel gereksinimli çocuğa karşı farkındalık ve tutumlarında yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında değişim olmakta mıdır?	Resimli Sosyometri, Gözlem Araştırmacı ve Öğretmen Günlüğü Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinliği Matrisi

3.6 Verilerin Analizi

Nitel veri analizi keşfetmeye dayalı bir süreçtir. Bu süreçte araştırmacı topladığı verileri gruplar, ilişkilendirir, kodlar, kategoriler ve temalar oluşturur. Bu aşama

birleştirme, bütünleştirme, sadeleştirme, yorumlama ve verilerin anlamını ortaya çıkarma sürecini içermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2015; Merriam, 2013). Kaynaştırma uygulamalarında akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik olarak yürütülen araştırmada veri toplama sürecinden elde edilen veriler tümevarımsal ve karşılaştırılmalı bir yöntemle analiz edilmiştir. Bu araştırmada gözlem ve görüşme verileri eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Aşağıda gözlem, görüşme, günlükler, resimli sosyometri ve akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlik matrisi analiz süreçlerinin nasıl gerçekleştiği açıklanmıştır.

3.6.1. Görüşme, Gözlem ve Günlük Analizi

Bu araştırmada, araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki mevcut durumun belirlenmesi amacıyla gözlem ve görüşme verileri eş zamanlı toplanmıştır. Okulda bulunan okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve yardımcı personel ile; araştırmanın gerçekleştirildiği sınıftaki mevcut durumun belirlenmesi içinse sınıfın öğretmeni, NGG çocuklar, bu çocukların ebeveynleri ve Can'ın ebeveyni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve okul ile sınıf bağlamında gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen ses ve görüntü kayıtlarının dökümleri yapılmıştır. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden 21; okul yardımcı personeli ile yapılan görüşmelerden 17; okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden 46; NGG çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerden 45; NGG çocuklar ile yapılan görüşmelerden 27 ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden 21 sayfa olmak üzere toplamda 177 sayfa görüşme metni elde edilmiştir. Ayrıca yapılandırılmış-katılımsız gözlemlerden 23; yapılandırılmamış katılımlı gözlemlerden 42 sayfa ve araştırmacı ile öğretmen günlüklerinden de 105 sayfa metin elde edilmiştir.

Görüşme, gözlem ve günlüklerden elde edilen verilerin yazıya aktarılması ile metinler analiz sürecinde tek tek incelenerek araştırma soruları ile ilişkilendirilerek kodlamalar yapılmıştır. Tüm kodlamalar tamamlandıktan sonra tümevarımcı bir yaklaşımla benzer olan kodlar birleştirilerek ortak bir çatı altında toplanmış ve daha sonra tema isimleri verilmiştir. Elde edilen ön analizler sonucunda kodlardan alt kategoriler ve kategoriler oluşturularak analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları da tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur.

3.6.2 Resimli Sosyometri Analizi

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi sınıfında bulunan NGG çocukların Can'a ilişkin akran tercihlerini belirlemek amacıyla resimli sosyometri tekniği kullanılmıştır. NGG çocukların otizm spektrum bozukluğu olan Can'ı kabul düzeylerini belirlemek için çocuklarla bireysel görüşmeler yapılmış ve çocuklara resimli sosyometri tekniği uygulanmıştır. Resimli sosyometri uygulaması sırasında çocuklara sınıfta bulunan arkadaşlarının resimleri gösterilmiştir. Çocuklara "En çok hangi arkadaşların ile oyun oynuyorsun gösterir misin?". "Bazen oyun oynadığın arkadaşlarını gösterir misin?, "Hiç oyun oynamadığın arkadaşlarını gösterir misin?" soruları sorulmuş ve çocukların verdikleri cevaplar Resimli Sosyometri çizelgesine kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler analiz edilmiş ve çocukların en fazla ve en az hangi arkadaşı/arkadaşları ile oyun oynamayı tercih ettiklerine ilişkin frekanslar belirlenmiştir.

Aynı uygulama akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin sonunda da tekrar uygulanmış ve iki sosyometrik değerlendirme arasındaki farka bakılmıştır.

3.6.3 Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinliklerinin Analizi

Bu araştırmada akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin, NGG çocukların Can'a ilişkin tutum ve davranışları üzerinde ve Can üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu süreçte belirlenen akranlar tarafından araştırmacı ve öğretmen ile planlaması yapılan yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulaması sırasında araştırmacı, sürece ilişkin verileri etkinlik kayıt formuna kaydetmiştir. Etkinlik kayıt formunun analizi; uygulama sürecinde gerçekleştirilen oyun sürelerindeki değişimi, oyuna katılım gösteren NGG çocukların frekanslarını ve oyuna katılım gösteren çocukların ifadelerini içermektedir. Etkinlik kayıt formunun analizi ile oyun süresinde ve katılımcı sayılarındaki değişimler sayısal değerlere dönüştürülmüş ve süreçteki değişim ortaya konmuştur. Elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

3.6.4 Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, inanılırlık, nakledilebilirlik, güvenirlik ve doğrulanabilirlik kavramları ile ifade edilmektedir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Creswell, 2014; Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013; Maxwell, 2005; Merriam, 2013; Uzuner, 2005; Yin, 2017).

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik için kullanılan ölçütler, tanımlayıcı geçerlik, kuramsal geçerlik, teknik geçerlik, üçgenleme, uzun süreli katılım, veriler, analizler ve yorumların farklı araştırmacılarla paylaşılması şeklindedir. Tanımlayıcı geçerlik, araştırmacının sürece müdahale etmeden herhangi bir yorum ve yönlendirme yapmadan açık şekilde betimlemesini ifade etmektedir. Bu araştırmanın veri toplama araçlarından gözlem ve görüşmelere ilişkin veriler herhangi bir yorum eklenmeden verilmiştir. Araştırmada kuramsal geçerlik, araştırılan durum, olay ya da kişi/kişileri açıklamada kuramsal çerçevenin yeterli olmasıdır. Araştırmanın problemi, araştırılan durum ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Diğer bir geçerlik ölçütü olan teknik geçerlik, araştırma amaçları ve veri toplama araçlarının birbiri ile tutarlılık göstermesidir (Hitchcock ve Hughes, 1995; Merriam, 2013; Punch, 2014). Bu araştırmada araştırma amaçlarının belirlenmesinin ardından bu amaçlara uygun veri toplama araçları seçilmiştir. Veri toplama araçları pilot uygulamalar ile veri toplama süreci öncesinde uygunluğu ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot uygulamalar sonrasında görüşme sorularına ilişkin bazı ifadelerde değişiklik yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerliliği ortaya koymanın bir diğer yöntemi ise veri çeşitlemesi-üçgenlemesi sağlanmasıdır. Çeşitleme elde edilen bulguların doğruluk ve geçerliliğinin sağlanması için birden fazla veri kaynağı, çoklu veri toplama yöntemleri ve birden fazla araştırmacının sürece dâhil edilmesidir (Patton, 2002). Bu araştırmada geçerlik için birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada gözlem, görüşme, akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri, resimli sosyometri, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü olmak üzere farklı veri toplama araçları ile veriler elde edilmiş ve çeşitleme sağlanmıştır. Veri toplama araçlarının çeşitlenmesi farklı veri toplama araçları ile elde dilen verileri karşılaştırma ve doğrulama imkânı sağlamaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırmada da gözlem, görüşme, akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri, resimli sosyometri, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü kullanılarak bu araçlardan elde edilen verilerin birbiri ile karşılaştırılması ve birbirini doğrulaması yoluyla sağlanmaktadır.

Buna ek olarak, veri toplama araçlarından biri olan araştırmacı günlüğü aracılığıyla, araştırmacının süreci değerlendirmesi sağlanmıştır. Araştırma sürecinde karşılaşılan problemler, planlamalar raporlar halinde tutulmuştur. Araştırmacı günlüğü hem veri toplama aracı olması hem de geçerlik ve güvenirlik konusunda araştırmacıya kontrollü öznellik sağlaması açısından önem arz etmektedir. Kontrollü öznellik, bir araştırmada araştırmacının araştırma süreci boyunca kendini kontrol etmesi, rolü ve pozisyonuna

yönelik olarak değerlendirmeler yapması, kendini ve araştırma sürecini sorgulaması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014).

Araştırma sürecinin güvenirliğini sağlamak ve veri kaybını en aza indirmek için veri toplama sürecinin kayıt altına alınması da önemlidir (Merriam, 2018). Veri toplama süreci, kamera kaydı ve ses kaydı altına alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, veri kaynağı, yer ve tarihiyle birlikte sunulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği artırmak için alınan önlemlerden bir diğeri katılımcıların özelliklerinin tanımlanması ve paylaşılmasıdır (Johnson ve Christenson, 2012). Araştırmada dış geçerliliği artırmak için katılımcıları belirleme yöntemi, araştırmanın amaçları ile tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için araştırmacının araştırma ortamına uzun süreli katılım sağlaması beklenmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmacı, bu koşulun sağlanması amacıyla araştırma süreci boyunca araştırma ortamına uzun süreli katılım göstermiştir (05.02.2018-10.06.2018), bu süreç içerisinde uzun gözlemler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı gözlem süreci içerisinde sınıfa dâhil olmuş ve sınıfta bulunan çocuklarla vakit geçirerek çocuklarla etkileşim içerisinde olmuştur. Böylelikle araştırmacı veri toplama sürecini hem sınıfın bir parçası olarak hem de dışarıdan bir bakış açısı ile elde etme imkânı bulmuştur.

Son olarak ise araştırmanın verilerinin, analizinin ve yorumlarının başka bir araştırmacıya sunulması ölçütü yer almaktadır. Bu noktada araştırmanın verilerinin analizinde okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi alanından birer uzman ek kodlayıcı olarak yer almışlardır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sırasında uzman görüşleri ile kategori ve kodlamalar sırasında tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca farklı kodlayıcıların kodlama uyumlarına bakılarak uzlaşı sağlanması için uzman görüşleri alınmıştır.

3.6.5 Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Nitel araştırmalarda her geçen gün farklı yöntem ve teknikler gelişmektedir ve bu durum beraberinde etik kaygıları da artırmaktadır (Patton, 2014). Nitel araştırmanın yapısı gereği araştırmacı katılımcılarla çok yakın ilişkiler yaşamaktadır. Bu süreçte araştırmacı katılımcıların kişisel alanlarına yani duygularına, düşüncelerine, davranışlarına tanıklık etmektedir (Glesne, 2011; Güler Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013). Tüm

bu nedenlerden dolayı nitel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında araştırmacının aldığı etik önlemler büyük bir rol oynamaktadır (Merriam, 2018). Araştırmacı, tüm araştırma sürecinde, katılımcı ve onun mahremiyetini açığa çıkaracak detayları kimseyle tartışmayarak katılımcıların bu haklarını korumakla yükümlüdür (Glesne, 2011). Singleton ve Straits (2005)'in nitel araştırma sürecinde alınması gereken etik önlemler sınıflamasına ilişkin olarak; araştırmanın uygulanması sürecinde, verilerin toplanması ve analizi aşamasında ve araştırma bulgularının topluma etkisi süreçlerinde etik kurallar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma süreci Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Çukurova Üniversitesi ile resmi yazışmaların yapılması ile başlamıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırmanın uygulanabilirliğine ilişkin onay yazısı ve Çukurova Üniversitesi'nden alınan Etik Kurul Raporu ile araştırma süreci başlamıştır.

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce katılımcılar araştırma konusunda bilgilendirilmeli ve katılımcıların bilgilerinin gizli tutulacağının güvencesi verilmelidir (Singleton ve Straits, 2005). Bu bağlamda araştırmanın gerçekleştirileceği okul ve sınıf belirlendikten sonra katılımcılar ile bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Bilgilendirme toplantılarında katılımcılara araştırma süreci ayrıntılı olarak anlatılmış ve bu süreçte elde edilen verilerin gizliliğinin esas olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada yer alan katılımcıların bir grubunu okul öncesine devam eden çocuklar oluşturduğu için bu çocukların ebeveynlerinden Aydınlatılmış Onam Formu alınmıştır. Aydınlatılmış onam formunda, araştırmanın içeriği, kullanılacak olan veri toplama yöntemleri, zaman zaman alınacak video ve ses kayıtları hakkında bilgilendirme yer almıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izin belgesi, Çukurova Üniversitesi'nden alınan Etik Kurul Raporu ve ebeveynlerden alınan Aydınlatılmış Onam Formu örnekleri Ek10, Ek 11 ve Ek 12'de yer almaktadır. Araştırmada katılımcıların sürece gönüllü katılımları dikkate alınmış, istemeyen çocuklar ve ebeveynler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Görüşmeler ve yapılandırılmış oyun etkinlikleri sürecinde katılımcıların istek ve uygunluğu önemsenmiştir. Görüşmeye veya yapılandırılmış oyun etkinliklerine katılmak istemeyen çocuklar zorlanmamış ve gönüllülükleri esas alınmıştır. Her görüşme, resimli sosyometri ve yapılandırılmış oyun etkinlikleri öncesinde çocukların katılıma ilişkin görüşleri alınmış ve ses kayıtları için çocuklardan izin alınmıştır. Bununla birlikte tüm katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulmasına hassasiyet gösterilmiştir ve bulgular kısmında katılımcılar takma isimlerle veya kısaltmalarla ifade edilmiştir. Aynı şekilde sınıf öğretmeninden uygulama süreci, ses ve video kayıtları için sözlü izin alınmıştır ve toplanan verilerin sadece bilimsel araştırma

sürecinde kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca veri analizinin tamamlanmasının ardından bulgular katılımcılar ile paylaşılmıştır.

Araştırma öncesinde ve sürecinde olduğu gibi **v**erilerin toplanması ve analizi sürecinde de araştırmacıdan son derece hassas davranması, gerçeğe sadık kalması ve yanlış hareket etmemesi beklenmektedir (Güler Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013). Bu araştırmada araştırmacı, verilerin toplanması ve analizi aşamasında son derece dikkatli davranmaya gayret göstermiştir. Bu amaçla, akran aracı çocuklar yapılandırılmış oyun etkinliklerini gerçekleştirirken çocukların gönüllüğünü esas almıştır ve onların istedikleri zaman diliminde uygulamayı yapmıştır. Araştırmacı, çocuklar ile görüşmeler sırasında çocukların kendini daha rahat hissetmeleri için bildikleri sınıf ortamında görüşmeler yapmayı tercih etmiştir. Araştırmacı tarafından, çekingen olan bazı çocukların öğretmenleri ile görüşmeye dâhil olması sağlanmıştır. Çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde araştırmacı yönlendirme yapmamaya çaba sarf etmiş ve ebeveynlerin istedikleri ortamlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir (okul, hastane vb.) Ebeveynlere isimleri ile hitap edilerek samimi bir ortam yaratılmaya çalışılmış ve görüşmeler katılımcıların belirlediği gün ve saatte yapılmıştır. Verilerin analizi aşamasında nesnelliği sağlayabilmek için tez izleme komitesi ile sürekli görüş alışverişleri yapılmıştır. Tez izleme komitesi veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde bilgilendirilmiştir. Böylelikle yaşanabilecek etik dışı davranışların önüne geçilmesi sağlanmıştır. Son olarak araştırmacının bulguların yazımı sırasında araştırmanın toplumsal faydalarını dikkate alarak etik davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bu amaçla araştırmacı mümkün olduğunca nesnel hareket etmeli ve kendi değerlerini düşüncelerini sürece yansıtmamalıdır (Singleton ve Straits, 2005). Araştırmacı elde edilen bulguları yazarken kendi görüş ve düşüncelerini sürece yansıtmamaya çalışmış ve konuyla ilgili gerekli hassasiyeti göstermiştir. Bunu sağlayabilmek için bulgular katılımcıların görüşlerini yansıtan atıflarla desteklenmiştir.

3.6.6 Araştırmacının Rolü

Kaynaştırma uygulamalarında akran ilişkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen durum çalışmasında araştırmacının farklı görev, sorumluluk ve rolleri bulunmaktadır. Araştırmacı daha önce yapmış olduğu alan araştırmaları ve gözlemleri sonucunda kaynaştırma eğitiminde akran ilişkilerinin uzun vadede önemli olduğu görüşünden yola çıkarak araştırma problemini belirlemiştir. Bunun için araştırmacı

öncelikle kaynaştırma uygulamalarında akran ilişkilerindeki var olan durumu ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmacının daha önce kaynaştırma eğitimine ilişkin çalışmaları ve alan gözlemleri sonucunda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında bazı problemler olduğu ve akran ilişkilerinin zayıf kaldığı yönünde varsayımları mevcut bulunmaktaydı. Araştırmacı kaynaştırma uygulamalarında akran ilişkilerini geliştirmeye istekli Ö1 ile başladığı durum çalışmasında yol gösterme, planlama, teorik bilgi paylaşımı, verilerin kayıt altına alınması gibi roller üstlenirken; çocuklar ile araştırma sürecinde sosyal ve duygusal destek sağlama, rehberlik etme gibi sorumluluklar almıştır. Araştırma sürecinde hem katılımcı hem katılımsız gözlemci olarak yer alan araştırmacı çocuklarla oyun sırasında herhangi bir müdahalede bulunmamış ve sürece müdahale etmemiştir. Araştırmacı süreç içerisinde zaman zaman araştırmanın uygulama boyutu ile ilgili endişeler yaşamıştır. Bu endişelerin nedeni, ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen dört akranın zaman zaman uygulama sürecine ilişkin erteleme istekleri veya isteksiz davranmalarıdır. Bu durumda çocuklar ile görüşmeler yapılarak çocukların zamanlama istekleri ve gönüllük esasları dikkate alınmıştır ayrıca araştırmacı bazen öğretmen desteğini alarak uygulamaları gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı bu süreçte okul öncesi öğretmenini ve okul ortamını araştırmaya olumlu katkı sağlayan faktörler arasında değerlendirmiştir. Öğretmenin ve okulda bulunan diğer tüm personelin istekli ve yardımsever olması süreçte araştırmacıya yardımcı olmuştur. Araştırmanın planlanması, verilerin toplanması ve karşılaşılan problemlerin çözümlenmesi durumunda okul ikliminin katkısı büyük olmuştur. Ayrıca okul içerisinde Can'a yönelik pozitif ayrımcılık, ayrı etkinlik planı ve ayrı oturum düzeni uygulamalarının düzeltilmesi hususunda personel son derece hassas davranmıştır. Araştırmacı yaptığı bu çalışma ile kaynaştırma uygulamalarında akran ilişkilerine yönelik var olan durumu ortaya koyma, gerçekleri görme ve var olan duruma dolaylı katkı sağlama fırsatı bulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Okul öncesi dönem kaynaştırma eğitiminde akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan durum çalışmasında öncelikle araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulu ve sınıftaki mevcut durum ortaya konmuştur. Bu amaçla ilk aşamada ekolojik bir harita çıkarılarak, araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki okul yöneticilerinin, okul öncesi öğretmenlerinin ve yardımcı personelin kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut görüşleri ortaya konmuştur. Ardından yapılan çalışmada araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf öğretmeninin, Can'ın ebeveyninin, NGG akranların ve bu çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve NGG çocukların akran tercihleri belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda paydaşlar ilişkisel olarak değerlendirilmiş ve süreci geliştirmeye yönelik bir vizyon oluşturulmuştur. Durum çalışmasının son aşamasında araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Anaokulunda Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Mevcut Durum

Araştırmanın yapıldığı anaokulunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini, kaynaştırma eğitimi sürecini nasıl planladıklarını ve sınıf içi etkinlikleri nasıl uyguladıklarını belirlemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın yapıldığı anaokulunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut görüşleri, üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler kaynaştırmaya yönelik tanımlama, yaşanılan sorunlar ve çözüm önerileri olarak belirlenmiştir. Tablo 6' da okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tanımlamaları sunulmuştur.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Kategori	**Alt kategori**	**Kodlar**
Tanımlama	Kavram İfadeleri	Engel, yetersizlik, özür, zihinsel yetersizlik
	Duygu İfadeleri	Korku, üzüntü, endişe, acıma

Tablo 6'da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma eğitimini tanımlamaya ilişkin açıklamalar yaparken daha çok kavramsal ifadelerden ve duygusal ifadelerden söz etmişlerdir. Bu alt kategorilere ilişkin ifadelere baktığımızda kaynaştırma eğitimini "Engel, yetersizlik, özür, zihinsel yetersizlik" olarak dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşadıkları duyguların "korku, üzüntü, endişe ve acıma" olduğuna vurgu yapmışlardır.

Kaynaştırma eğitimi sürecine ilişkin tanımlamalarını yapan öğretmenlerden Ö1, bu sürecin kendisinde uyandırdığı hisleri şu şekilde ifade etmiştir.

> *Üzülüyorum tabii ki evet. Bir de beni korkutuyor yani. Ben korkuyorum öyle biriyle karşılaşınca. Ne yapacağımı bilemiyorum tedirgin oluyorum. Çünkü böyle insanlarla çok karşılaşmıyoruz ve o an görünce aklıma iyi şeyler gelmiyor.*
>
> *[Ö1; 22.12.2017-19:25]*
>
> *Kaynaştırma diyince aklıma zihinsel engelli çocuklar geliyor. Neden bilmiyorum hep onları düşünüyorum.*
>
> *[Ö3; 22.12.2017-19:35]*

Yukarıdaki alıntıdan anlaşılacağı üzere Ö1, kaynaştırma eğitimini daha çok duygusal boyutta ele alarak kendinde oluşturduğu hisleri ortaya koymuştur. Ö1, bu hislerin oluşmasını ise yetersizliği olan bireylerle çok fazla deneyim yaşamamış olmasına bağlamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerine ilişkin kategorilerden biri de kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlardır. Yaşanan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşadıkları Sorunlar

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Eğitim ile İlgili	Lisans eğitim içeriğinin yetersizliği
	Öğretmen ile İlgili Kişisel Sorunlar	Deneyim eksikliği Bilgi eksikliği Hizmet içi eğitim yetersizliği
	Görev Yapılan Okul/MEB ile İlgili	Fiziki koşulların yetersizliği Kalabalık sınıf mevcudu Personel yetersizliği Kurumlar arası işbirliğinin yetersizliği Okul ve ebeveynler arasında iletişim kurulamaması
	Ebeveynler İle İlgili	Özel gereksinimli çocuğu reddetme Kendi çocuğunu olumsuz yönlendirme Eğitim sürecinin aksamasına ilişkin endişe yaşanması Ebeveynler arası görüş ayrılıklarının yaşanması Özel gereksinimli çocuktan nefret etme Kendi çocuğunun fiziksel zarar göreceği endişesi yaşama

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunların lisans eğitimi, öğretmen, görev yapılan okul/düzenleyici kurumlar ve ebeveynler ile ilgili sorunlar olmak üzere dört kategoride ele alındığı görülmektedir. Lisans eğitimi ile ilgili sorunların öğretmenler tarafından lisans düzeyinde alınan kaynaştırma eğitiminin içerik ve işleniş açısından yetersiz olması şeklinde açıklandığı belirlenmiştir. Öğretmen ile ilgili sorunların ise, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde gerek lisans eğitimi sırasında gerekse meslek hayatında deneyim eksikliğinin olması, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve bilgi eksikliği yaşaması olarak açıklandığı görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik deneyim eksikliğinin bulunması ise öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri, uyarlama yapamamaları, çocuklar arasında adil duruşu kaybetmeleri, özel gereksinimli çocuğu günlük eğitim akışı planlarına dâhil etmemeleri gibi durumlara yol

açtığı belirlenmiştir. Okul ve MEB ile ilgili sorunlar kategorisinde kalabalık sınıf mevcutları, fiziki koşulların yetersizliği, destek eleman ihtiyacının giderilememesi, okulun RAM ve özel eğitim merkezleri gibi kurumlar ile işbirliği sağlayamaması ve okul ile aileler arasında iletişim eksikliği konularına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu kategori ve kodların belirlenmesinde rol oynayan Ö6, Ö7 ve Ö9 yaşadıkları sorunları şu şekilde dile getirmişlerdir:

> *... Kaynaştırma eğitimi için saat sınırlaması olabilir ya da gün sınırlaması. Mesela 5 gün 5 saat okul yerine 3 gün okula gelsin 4 saat kalsın. Uzun geliyor. Ama gelsin kesinlikle. Plan uygulanması gerekiyor; ama yapamıyoruz. Genelde farklı bir etkinlik vermeyi uyguluyorum bende. Ayrıca özel gereksinimli çocuğa bazen özel ilgi gösteriyoruz, diğer çocuklarda bunu istiyor, bilmiyorum zorlanıyoruz. Bir de açıkçası ben çok fazla bilgi sahibi değilim özel eğitim konusunda lisansta hiç uygulama yapmadım hep teorikti öğrendiklerimiz.*
>
> *[Ö6, Ö9; 22.12.2017-19:40].*

> *... Okulda onun için yeterli personel yok. Sınıfta stajyer yok okulda personel eksik. Hem özel gereksinimli çocuğa hem de 25 tane çocuğa aynı anda eğitim vermekte çok zorlanıyorsun. O zaman da özel gereksinimli çocuk yükmüş gibi geliyor. Bu çocuklar için sınıfta bir şey yok okul onlara ne kadar uygun belli değil. Ben daha önce özel gereksinimli bir çocukla çalışmadım, lisansta stajda da sınıfta özel gereksinimli çocuk yoktu tecrübesiz kalıyoruz. Ayrıca bu konuda hizmet içi seminerlerde az bence. Bir de her çocuk kaynaştırma olmamalı ya belli bir şeyde olanlar gelmeli. Yani mesela bir öğrencinin sadece özel eğitim kurumuna gitmesi gerekiyor. Belli bir aşamadan sonra gelmeli. Onu belli bir aşamaya getirip ondan sonra okullara gelmesi gerekiyor. Ya da annesi gözetiminde kaynaştırılabilir haftanın bir günü. Öyle bir şey olmalı yani. Tek başına 5 gün 5 saat o sınıfın içinde eğitim görebilecek durumda değil bazı çocuklar. Bunun ayarlanması lazım.*
>
> *[Ö6, Ö7;22.12.2017-19:48].*

> *...Mesela işitme engeli var konuşamıyor, ben ona nasıl anlatacağımı da tam bilemiyorum. O konuda çok eğitimim yok yani işitme engelli öğretmenleri var mesela. Onun gibi bilgim olmadığı için de zorlanıyorum yani. Bir toplamayı mesela nasıl anlatırım fikrim yok.*
>
> *[Ö6, 22.12.2017-19:25].*

Öğretmenler kaynaştırma eğitimi sürecinde ebeveynler ile ilgili problemlere de dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler ebeveynler ile ilgili sorunları açıklarken ebeveynlerin

özel gereksinimli çocuğu reddetme, özel gereksinimli çocuktan nefret etme, kendi çocuklarını olumsuz yönlendirme, çocuklarının fiziksel zarar göreceği endişesi yaşama, eğitim sürecinin aksaması yönünde kaygı yaşamaları ve ebeveynlerin kendi arasında görüş ayrılıkları yaşamalarına dikkat çekmişlerdir. Ö5 ve Ö1 bu kaynaştırma sürecinde ebeveynlerle yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

> *... Aileler genelde başta tedirgin oluyorlar. Çocuğuma vurur mu ısırır mı diye korkuyorlar. Anlatıyoruz bizde onlara ama bazen çocuklarını da yanlış yönlendiriyorlar. Mesela ben geçen yıl bir öğrencimi özel gereksinimli çocuğun yanına oturttum kız kalktı "annem bana onun yanına oturma dedi" diyor. Böyle durumlarda bende veliyi duymazdan geliyorum, empati yaptırmaya çalışıyorum, eğitim herkesin hakkı diyorum yani açıkçası veliye çok fırsat vermiyorum. Bazıları için bence işe yarıyor da hepsi için değil tabii ki. Kendi çocukları zarar görmeyecekse ikna olabilirler ama kendi çocuğuna olduğunda asla anlayış göstermiyorlar. Biraz daha anlıyor bazı veliler. Ama böyle çok katı olan veliler de var bence.*
>
> *[Ö5, 21.12.2017-13:20].*
>
> *Ben bazı velilerin gerçekten çok kötü olduğunu düşünüyorum. Benim özel gereksinimli çocuğum çok yiyor yani doymuyor pek. Bunu da tabi veliler biliyor görüyorlar hem de çocuklarından duyuyorlar yani. Velilerimden birisi özel gereksinimli çocuk için "yesin yesin çatlasın ölsün!" demişti. Yani bazı velileri duruma alıştırmak çokta kolay değil bence.*
>
> *...Aileleri de şey yapıyor sınıfta öyle bir çocuk olunca. İşte mesela "ondan uzak dur. Onun yanına oturma. Onun yanından kalk." Yani aile de böyle bir tutum sergileyince çocuk uzaklaşıyor muhtemel olarak yani. Benim sınıfımda mesela aile çok şeydeydi. Bunda çok etkiliydi uzaklaşma konusunda. Mesela her gün girerken Arda'yla konuşma Arda'dan uzak dur. Çünkü ona zarar vereceğini düşünüyor. Çocukta uzak duruyor aileden duyduğu şeylerden kaynaklanıyor ...*
>
> *[Ö1,Ö9 22.12.2017-19:32].*

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanılan sorunlara yönelik öneriler verdikleri belirlenmiştir. Yaşanılan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri, rehber öğretmenlere öneriler ve MEB ile YÖK'e öneriler şeklinde kategorileştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşanılan sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Çözüm Önerileri	Rehberlik Servisine Yönelik	Aile katılımının sağlanması Ailelere eğitim verilmesi Rehberlik servisinin ön plana çıkması
	MEB ve YÖK'e Yönelik	Öğretmenlere ve ebevynlere uygulamalı eğitim seminerleri verilmesi Fiziki alt yapı sağlanması Destek personel ihtiyacının giderilmesi Lisans eğitimi içeriğinin güncellenmesi Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması yapılması Tam zamanlı kaynaştırma yerine kısa süreli eğitim periyotları uygulanması

Tablo 8'de kaynaştırma eğitiminde yaşanılan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri, rehberlik servisine yönelik öneriler ve MEB ile YÖK'e yönelik öneriler şeklinde kategorileştirilmiştir. Öğretmenler önerilerinin çoğunluğunu rehberlik servislerine vermektedirler ve rehber öğretmenler tarafından aile katılım çalışmaları yapılması, hem NGG çocukların ebeveynlerine hem de özel gereksinimli çocuğun ebeveynine eğitim verilmesi, kaynaştırma sürecinin rehberlik servisinin sorumluluğunda olması ve rehber öğretmenlerin süreçte daha aktif rol almaları önerilerinde bulundukları dikkati çekmiştir. Ö2 ve Ö6 kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanılan sorunların kaynağı olarak değerlendirdikleri ebeveynlere yönelik verdiği önerileri şu şekilde aktarmıştır.

> *Ebeveynlere seminerler verilmeli, aslında en önemlisi ebeveyn katılımının sağlanması gerekiyor. Gelmiyorlar katılmıyorlar hiçbir şeye çünkü bu bir sosyal aktivite değil! Piknik olsa gelirler ama! Bir de rehber öğretmenin o sınıftaki öğrencilere, ailelere ve de öğretmenine haftada bir en azından bir saat kaynaşması için veya o şeyi sağlamak için empati kurmalarını sağlamak veya etkinliklerin projelerin planlanmasında da yardımcı olabilir. Yönetmelik tarafından rehber öğretmenin görev tanımının yenilenmesi gerekiyor. Rehber öğretmenlerin de bu konuda çok etkin olması taraftarıyım. Yani sadece sevk etme işi yapıyor rehber öğretmen.*
>
> *[Ö2, 20.12.2017-16:35].*

Bence özel gereksinimli çocuğun ailesini de eğitmek gerekiyor. Sadece diğer aileleri değil. Özel gereksinimli çocuğun ailesi de şey gibi görüyor. Bakıcı yani okul başladığı zaman öğretmeni bakıcı olarak görüyor. 5 saat boyunca umurunda değil. Yani onlar da kaçış noktası olarak görüyor okulu. Bunun için o ailelerin de bizim bakıcı olmadığımızı anlaması için eğitim almaları gerekiyor.

[Ö6, 22.12.2017-20:05].

Kaynaştırma sürecinde yaşanılan sorunlara yönelik verilen çözüm önerileri kategorisinde yer alan bir diğer alt kategori MEB ile YÖK'e yönelik olmuştur. Bu düzenleyici kurumlara yönelik verilen çözüm önerileri incelendiğinde; öğretmenlere yönelik uygulamalı eğitim seminerleri verilmesi, okullarda destek eğitim personeli sayısının artırılması, okulların fiziki standartlarının değiştirilmesi ve öğretmenlerin lisans eğitimlerinde özel eğitim ders içeriklerinin uygulamalı olarak güncellenmesi önerileri vurgulanmıştır. Ö3 eğitim sistemine yönelik olarak verdiği önerileri şu ifadelerle aktarmıştır:

... Bir de öğretmen de tabii bu konuda şey yapılabilir. Eğitilebilir. Mesela kimin sınıfında hangi öğrenci var o gruba yönelik eğitimler verilebilir. Her yıl ya da 2 yılda bir öğretmenlere uygulamalı seminerler verilebilir yani. Bizlere stajyer verilmeli ya da çocuğun gittiği özel okuldan öğretmen gelsin ben yetemiyorum zaten lisansta uygulama yapmadım görmedim yani düşe kalka gidiyoruz aslında. Yani yıl içinde de mesela özel eğitim okullarında da staj yapılabilirdi. Evet. 1 dönem yapılabilirdi mesela 1 dönem. Bir dönem bir staj, bir dönem bir staj.Mesela gözleme gidebiliriz. Staja da mesela gidilebilir. Her öğretmen yılda bir ay özel eğitim kurumlarına gözlem yapmaya yani kısa bir süre çok uzun olunca tabii öğretmenler onu kabul etmez ama 1 aylık bir süreç içerisinde gidip gözlem yapıp kendini yenileyebilir en azından. Özel eğitim kurumlarında nasıl iletişim kurduğunu otizmli ise otizmli bir sınıfta gözlem yapar veya başka bir sınıfta gözlem yapar.

[Ö3, 20.12.2017-13:55].

Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin çözüm önerilerini rehber öğretmenlere ve düzenleyici kurumlara verdikleri görülmektedir. Öğretmenler kendileri ve meslektaşları için herhangi bir çözüm önerisinde bulunmamışlardır. Öğretmenlerin yaşanılan sorunların çözümlerini kendileri dışında kişi ve kurumlardan bekledikleri görülmektedir.

4.1.2. Okul öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimini Planlamaları ve Uygulama Süreçleri

Araştırmanın yapıldığı anaokulunda bulunan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kaynaştırma eğitimini planlarken ve uygularken nasıl bir süreç izledikleri belirlenmiştir. Araştırma neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin planlama ve uygulama yaparken kaynaştırma süreci ve etkinlik uygulamaları kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini nasıl planladıkları ve etkinlikleri nasıl uyguladıklarına ilişkin kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Okul öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Uygulama Süreçleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Kaynaştırma Süreci	KaynaştırmaEğitimi Hazırlık Çalışmaları	İnternet ağlarının bilgi kaynağı olarak kullanılması Yetersizlik türünün araştırılması
	Kaynaştırma Süreci	NGG çocuklar ve ebeveynleri ile empati çalışmaları yapma Özel gereksinimli çocuk ile ilgili açıklama yapma BEP hazırlama
	Kaynaştırma Eğitimi Sonrası	Dönem sonu gelişim raporu yazma
Eğitim Uygulamaları	Etkinlik Öncesi	Ayrı etkinlik belirleme Etkinliğe ilişkin materyal sağlama (Fotokopi) Ayrı oturum planı belirleme Etkinliğe dair açıklama yapma
	Etkinlik Sırası	Özel gereksinimli çocuğa ayrı etkinlikler uygulama Özel gereksinimli çocuğu ayrı masada çalıştırma
	Etkinlik Sonrası	Geri dönüt verme, Olumlu pekiştireç kullanma

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreci kategorisi altında kaynaştırma öncesi, kaynaştırma sırası ve kaynaştırma sonrası olmak üzere üç alt kategori içerisinde planlama ve uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul

öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öncesi süreçte yetersizlik türüne ilişkin internet kaynaklı bilgi toplama ve araştırma yaptıkları belirlenmiştir. Ö1 bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır.

> *Benim mesela ilk özel gereksinimli çocuğum olduğunda araştırmıştım. Otizmliydi. Otizmle ilgili bütün yazıları okumaya çalışmıştım neler yapılabilir, ne yapılıyor, ne yapabilirim diye. Çünkü hiçbir bilgim yoktu. O yüzden okumuştum; down sendromlu gelse onun için de okurdum. Araştırırdım yani öncesinde mutlaka yani. Yabancı bir insanla karşı karşıyasın ve bilgin yok bu konuda. Mutlaka araştırırım yani. Başka ne yapılabilir bilmiyorum ki zaten. Hani özel gereksinimli çocuğu olduğunda nerden başlanır ne yapılır bilmiyorum.*
>
> *[Ö1, 22.12.2017-20:10].*

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecine ilişkin kaynaştırma sürecinde ortaya koydukları bir diğer kategori ise kaynaştırma sırasında yapılan uygulamalardır. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sırasında ebeveynlerle ve NGG çocuklarla empati çalışmaları yaptıkları, özel gereksinimli çocuğa ilişkin BEP hazırladıkları, sınıfla ve ebeveynlerle özel gereksinimli çocuk hakkında konuşmalar yaptıkları ortaya konmuştur. Ö4 ve Ö9'un bu sürece dair görüşleri şu şekildedir.

> *... O sizden farklı diyoruz. Yani onun doğuştan işitme engeli varsa mesela siz de bir kulağınızı kapatın diyoruz. Ne duyuyorsunuz ne hissediyorsunuz ya da konuşamadığınızda ne hissediyorsunuz, şu an Ayşe o şekilde diyorum. O şekilde anlatmaya çalışıyorum. Ama yine de çocukların %80'i o bizden farklı diyor ama %20'si de hala ısrarla bunu kabullenmek istemiyor. ... O çocuğunda eğitim hakkı var, çocuğu nasıl dışlayabiliriz. Kendi çocukları nasıl o eğitimden yararlanıyorsa özel gereksinimli çocukta yararlanmalı, herkesin çocuğu kendine değerlidir. Bu çocukların da yararlanması gerektiğini söylüyorum veliye. O'da annesi babası için çok özel diyorum mesela.*
>
> *[Ö9, 20.12.2017-15:40].*

Kaynaştırma eğitimi sırasında gerçekleştirilen bir diğer uygulama ise BEP hazırlanmasıdır. Ö4 BEP hazırlama sürecini şu şekilde dile getirmiştir.

> *...Aslında BEP nasıl hazırlanır çok bilmiyoruz. Varsa rehber öğretmenle yoksa müdür ve müdür yardımcıları ile hazırlıyoruz. Orada çocukla ilgili amaçlar var ama onları pek almıyoruz. Aslında alınması lazım da yapmıyoruz işte. BEP'i okul açılınca sene başında hazırlıyoruz. Resmi bir evrak olunca mecbur hazırlanması lazım.*

[Ö4, 21.12.2017-16:50].

Ö4 özel gereksinimli çocuk için BEP hazırladıklarını ancak burada yer alan amaçları dikkate almadıklarını ve BEP'i bir resmi evraktan ibaret olarak gördüklerini belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde son olarak kaynaştırma sonrası yaptıkları uygulamalar yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, özel gereksinimli çocuk için dönem sonunda gelişim raporu doldurmakta ancak BEP değerlendirmesi yapmamaktadır. Ö10 özel gereksinimli çocuk için yaptığı değerlendirme sürecini şu şekilde ifade etmiştir.

> *... BEP'in yılsonunda doldurulması lazım yani sene sonu geldiğinde bizim BEP değerlendirmesi yapmamız lazım. Ama ben doldurmadım geçen yıl çoğu arkadaşında doldurduğunu görmedim. NGG çocuklar ile birlikte özel gereksinimli çocuğun da gelişim raporunu e-okul sistemi üzerinden dolduruyoruz. Aileye bunu veriyoruz. Ben zaten biliyorum çocuktaki değişimi çokta yazmaya gerek kalmıyor.*
>
> *[Ö10, 19.12.2017-15:20]*.

Ö10 kaynaştırma sonrası BEP değerlendirmesi yapmadığını ve bu durumun nedeninin çocuktaki değişim süreçlerini kendisinin bilmesine ve kayıt altına almaya gerek olmadığına bağlamaktadır. NGG çocuklar için her dönem sonunda yapılan gelişim raporlarını özel gereksinimli çocuk içinde doldurduklarını aktarmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında etkinlik süreçlerini nasıl uyguladıklarına ilişkin bulgulara bakıldığında ise etkinlik öncesi, etkinlik sırası ve etkinlik sonrası olmak üzere üç farklı kategori ortaya çıkmıştır. Öğretmenler etkinlik öncesi hazırlık sürecinde NGG çocukların etkinliklerinden farklı bir etkinlik belirlediklerini, materyal hazırladıklarını, ayrı oturma planını belirlediklerini ve etkinliğe dair açıklamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö2 ve Ö8 bu durumu şöyle açıklamıştır.

> *... Genelde bende farklı bir etkinlik vermeyi uyguluyorum. Çünkü örneğin ben toplama yaptıracağım. O bunu yapabilecek durumda değil, bunu biliyorum. Onu buna zorlamak gereksiz bence. Etkinlik öncesinde onun seveceği bir fotokopi hazırlıyorum onu veriyorum. Ama bazen istemiyor bende diğerlerinin yaptığından istiyorum diyor. O zaman veriyorum. Ya da bazen diğer çocuklar soruyor O niye başka yapıyor diye o zaman açıklıyorum, O yapamıyor diye ama benimde onunla ayrıca ilgilenmeye vaktim olmuyor. Aslında son zamanlarda artık aynısını vermeye başladım çünkü o da herkesin yaptığını yapmak istiyor.*

[Ö2; 19.12.2017-15:46]

Onu bazen ayrı masaya alıyorum, çünkü paylaşmayı bilmiyor ve diğerlerinin etkinliklerini bozuyor çocuklarda şikâyet ediyorlar. Boyalarını alıyor mesela vermiyor ya da kırıyor. Uyarıyorum tek olunca da yanında sürekli kalamıyorum, bu nedenle diğer çocukların düzeni bakımından etkinliği ayrı masada yaptırıyorum. Mesela matematik anlatacaksın toplama işlemini anlatacaksın. O çocuk onu anlayacak durumda değil. Ona başka bir şey verdiğin zaman onunla anlıyor fark ediyor. Kendisini farklı gördüğümün de farkında. Onu da istemiyor aslında. Diğer çocuklar ne yaparsa O'da aynısını yapmak istiyor.

[Ö8, 19.12.2017-12:35].

Etkinlik sırası uygulamalar kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinin ayrı etkinlikler uyguladıkları ve ayrı masa çalışması yaptıkları belirlenmiştir. Ö7 bu duruma ilişkin görüşlerini belirtirken şunları ifade etmiştir:

Sınıflar kalabalık en az 25 öğrenci var. Bide özel gereksinimli çocuk var. Plan uygulayacağız uygulayamıyoruz. O çocuk için uyarlama yapmıyoruz yapamıyoruz. Yetişemiyoruz çünkü. Belirlediğimiz etkinliği uygulayabilmek için özel gereksinimli çocuğu bazen başka masaya alıyoruz. Normalde almamız gereken bir de BEP amaçları var ama bu mümkün değil normal çocukların etkinliğini yapmakta zorlanıyoruz zaten.

[Ö7; 22.12.2017-19:15].

Etkinlik süreci kategorisinde yer alan son alt kategori ise etkinlik sonrası olmuştur. Okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocuk ile gerçekleştirdikleri etkinlik sonrasında herhangi bir değerlendirme gerçekleştirmediklerini ancak geri dönüt verdiklerini ve motivasyon sağlamak için olumlu pekiştireçler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ö5 bu durumu şu şekilde aktarmıştır.

Genellikle etkinliği karalıyor, bazen bana getiriyor bazen çantasına koymak istiyor. Bende müdahale etmiyorum. Ne yapmak isterse ona izin veriyorum. Etkinliği ile ilgili ne kadar güzel olmuş diyorum motive olsun diye. Aferin diyorum. Etkinliğini bana verirse diğer çocukların etkinliğinin arasına koyuyorum. Pek soru sormuyorum, çünkü dediğim gibi bazen etkinliği tamamlamıyor bile yarım kalıyor. Bazen arkadaşları soruyor sen ne yaptın diye.

[Ö5, 21.12.2017-13:35].

4.1.3. Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin tanımlama, kaynaştırma eğitiminde yaşanılan sorunların nedeni ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri olmak üzere üç farklı kategori üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 10'da okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Tanımlama	Kavram İfadeleri	Bütünleştirme, kaynaştırma, eşitlik, hak
	Sosyal Becerilere İlişkin İfadeler	Topluma uyum sağlama Kuralları öğrenme Aidiyet geliştirme Paylaşma Farklılıklara saygı
Yaşanılan Sorunların Nedenleri	Öğretmenlerin Bilgi Yetersizliği	Kaynaştırma eğitimine ön yargılı olma Kaynaştırma eğitimine ilişkin hazırlık yapamama Özel gereksinimli çocuğu reddetme Uygulamada yetersizlik yaşama BEP, günlük plan ve uyarlama ilişkisini kuramama Veli öğretmen ilişkisinin zayıf olması Çocuklara eşit davranamama
	Alt Yapı Yetersizliği	Bina tasarımlarının ihtiyaca cevap vermemesi Kalabalık sınıf mevcudu Personel eksikliği
	Ebeveynin Bilgi Yetersizliği	Özel gereksinimli çocuğu reddetme Kendi çocuğunun fiziksel zarar göreceği endişesi yaşama Kendi çocuğunu olumsuz yönlendirme
Yaşanılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Öğretmenlere Yönelik Öneriler	İletişim ve ikna becerilerinin geliştirilmesi Kaynaştırma öncesi eğitim alınması Ebeveynler ile grup görüşmeleri yapılması Çözüm odaklı yaklaşımların benimsenmesi Çocuklar arası eşitliğin sağlanması Veli öğretmen ilişkisinin kuvvetlendirilmesi Araştırmacı ve yenilikçi bir kimliğe sahip olunması
	MEB'e ve YÖK'e Öneriler	Zorunlu ve uygulamalı eğitimler planlanması Okul binası ve sınıfların fiziki alt yapısının ihtiyaca yönelik tasarlanması Destek personel sayısının artırılması

Tablo 10'da görüldüğü üzere okul yöneticileri kaynaştırma eğitimini tanımlama kategorisinde kaynaştırma eğitimini bütünleşme, kaynaşma, eşitlik ve hak olarak kavramsallaştırmıştır. Ayrıca okul yöneticileri, kaynaştırma eğitiminin sosyal gelişim ile olan ilişkisine ve çocuklara olan katkısına da vurgu yapmışlardır. Okul yöneticileri, sosyal gelişim alt kategorisinde hem NGG çocukların hem de Özel gereksinimli çocuğun topluma uyum sağlama, kuralları öğrenme, aidiyet geliştirme, paylaşma ve farklılıklara saygı duyma konularında geliştiklerini ifade etmişlerdir. OY1 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır.

> *Kaynaştırma eğitimi birlikte olmaktır, eşitliktir ve bence her şeyden önce haktır. Herkesin eğitim hakkı vardır, ister çocuk ister büyük ister hasta engelli fark etmez. Çok faydalı bir şey kaynaştırma eğitimi. Engelli çocuk çok gelişiyor burada kuralları öğreniyor, paylaşmayı öğreniyor, sınıfına sahip çıkıyor tabi diğer çocuklarda bir şeyler öğreniyor. Bir tek özel gereksinimli çocuk değil. Onlarda mesela engelliye nasıl davranılır, nasıl yardım edilir görüyorlar. Birlikte hareket etmeyi öğreniyorlar. İllaki ufak tefek sorunlar oluyor ama bu sorunlar gelişimin yanında hiç bence.*
>
> *[OY1; 19.12.2017-10:20]*.

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi sürecine ilişkin diğer bir görüşü kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanılan sorunların nedeni olmuştur. Okul yöneticileri, yaşanılan sorunların nedenlerini öğretmenlerin bilgi yetersizliği, alt yapı yetersizliği ve ebeveynlerin bilgi yetersizliği ile ilgili olduğundan bahsetmiştir. Okul yöneticileri öğretmenlerin bilgi yetersizliğini; öğretmenlerin kaynaştırmaya ön yargılı yaklaşmaları, BEP-günlük plan- uyarlama üçgenini sağlayamamaları, veli öğretmen ilişkisinin zayıflığı, çocuklar arası eşitliği sağlayamamaları ve kaynaştırma öncesi hazırlık aşamasının olmaması ile açıklamıştır. OY1 ve OY2 kaynaştırma sürecinde öğretmenlerin bilgi yetersizliği ile ilişkili sorunları şu ifadelerle aktarmıştır:

> *Hocam, idari personel olarak biz gözlemliyoruz bazı şeyleri, şimdi en başta öğretmenlerimiz kaynaştırma eğitimine karşı ön yargılı bilgisi yok, bazılarının hiç kaynaştırma deneyimi olmamış, korkuyor haliyle ben ne yapacağım, nasıl yapacağım diye. … Özel gereksinimli çocuk geliyor öğretmen ne yapacağını bilmiyor. Bizde çok bilmiyoruz ki hangi çocuğa ne yapılır nasıl davranılır öğretelim.*
>
> *[OY1; 19. 12.2017; 11:32]*

... Planı o çocuğa uygulayamıyor, BEP öylece duruyor, bir de şimdiki programda engelli çocuklar için bölüm var ama yapan yok kimse bilmiyor ne yapacağını. Bazen öğretmen çocuğu istemiyor çocuk çok sıkıntılı oluyor, sınıf düzeni kalmıyor, öğretmen bu durumda şeyi sağlayamıyor yani hepsine aynı davranamıyor ayrım oluyor yani. Bu da velileri, çocukları etkiliyor. Velilerle de çok iyi bir iletişim olmayınca sıkıntı çıkıyor.

[OY2; 19.12.2017-10:15].

Okul yöneticileri, kaynaştırma eğitimine yönelik alt yapı yetersizliği alt kategorisinde bina ve sınıf tasarımlarının ihtiyaca cevap vermemesi, kalabalık sınıf mevcutları, hizmet içi eğitim yetersizliği ve personel eksikliği sorunlarını dile getirmişlerdir. OY1 bu konuda şunları belirtmiştir.

...Okul binalarımız standart yapılıyor, anaokulları hemen hemen aynı şekilde. Engelli çocuklara yönelik düzenleme az. Mesela bizde asansör var bir de engelli tuvaletimiz var. Ama her çocuğun ihtiyacı değişiyor. Yani görmeyenle duymayanın aynı şeye ihtiyacı yok. Genelde fiziksel engellilere yönelik düzenleme var, işte rampa var girişte, asansör öyle tuvalet öyle. Sınıflarımız geniş bu bir avantaj ama yetmiyor düzen ve malzemeler onlara göre değil. Öğretmenlerimiz sınıfta çoğu gün tekler yardımcı stajyer olmuyor çok zorlanıyorlar. Okula talep çok, sınıflar kalabalık kaynaştırma gelse alsan öğretmen istemiyor, almasan veli sorun çıkarıyor. Zaten almamak gibi bir durum olamaz, kalabalıkta olsa sınıf kabul ediyoruz.

[OY1; 19.12.2017-10:55].

Son olarak okul yöneticisi kaynaştırma eğitiminde yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerinden söz ederken ebeveynlerin bilgi yetersizliğine değinmiştir. Okul yöneticileri, ebeveynlerin bilgi yetersizliğini, özel gereksinimli çocuğu reddetmeleri, eğitim sürecinin olumsuz etkileneceğini düşünmeleri, çocuklarına olumsuz model olmaları, fiziksel ve duygusal zarar yaşanacağı endişesi yaşamaları ile ilişkilendirmiştir. OY1 ve OY3 bu konuda düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

... Veli geliyor mesela niye bizim sınıfımızda diyor. Çocuklara vurursa, ısırırsa ne olacak diyor. O çocuk sınıfın şeyini bozarsa öğretmen nasıl ilgilenecek bizim çocuklarla diyor. Korkarlar ondan diyor ne bileyim bir sürü şeyden söz ediyorlar. Başka sınıfa verin diyor bende diyorum ki o sınıfa verince diğer veliler de aynı şeyi yaparsa ne olacak diyorum.

[OY1;19.12.2017-11:10].

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde son olarak kaynaştırma eğitimini iyileştirmeye yönelik çözüm önerileri yer almıştır. Okul yöneticileri, çözüm önerilerini de öğretmenlere öneriler ve MEB/YÖK'e öneriler olmak üzere iki alt kategoride ele almışlardır.

Okul yöneticileri öğretmenlere yönelik öneriler kapsamında çözüm odaklı olunması, veli öğretmen ilişkisinin güçlendirilmesi, araştırmacı ve yenilikçi bir kimliğe sahip olunması, çocuklar arası eşitliğin sağlanması, kaynaştırma öncesi hazırlık yapılması, ebeveynler arası toplantılar yapılması önerilerini vermişlerdir. OY3 bu konuda şunları aktarmıştır.

> *Kaynaştırma eğitiminin sıkıntılı olduğunu hepimiz biliyoruz, yani illaki eksiklerimiz oluyor. Hepimizin özellikle öğretmenlerin sorun çıkarmaya değil, sorun çözmeye yaklaşması lazım. Biz elimizden geleni yapıyoruz ama yetmiyor, birazda öğretmenlerin araştırması lazım ne yapabilirimi sorgulaması lazım. Bu iş öyle tek başına yürümüyor maalesef. Ebeveynlerle daha sık görüşmeler yapılmalı, sık sık bilgi verilmeli bence.*
>
> *[OY3; 19.12.2017-10:55].*

Okul yöneticileri, kaynaştırma eğitiminde yaşanılan sorunlara yönelik son olarak MEB/YÖK'e önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler içerisinde öğretmenlere zorunlu ve uygulamalı eğitimler verilmesi, okul binalarının farklı ihtiyaçlara yönelik tasarlanması, destek personel sayısının artırılması ve kurumlar arası işbirliğinin güçlendirilmesi yer almaktadır. OY2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> *... Bundan sonraki yapılacak okullar için bazı değişiklikler yapılmalı sadece rampa olması yetmiyor. Kaynaştırma eğitimi konusunda gerçekten çok bilgi sahibi değiliz, özellikle sınıf içi uygulamalar konusunda. Öğretmenlere bizlere zorunlu eğitimler verilmeli herkes bu eğitime gidecek denmeli.. Bir de bazı okullarda görüyorum, anaokulundaki öğretmenin yanına özel eğitim okulundan öğretmen geliyor ona yardım ediyor. Bu uygulamalarda çoğalsa daha iyi olabilir diye düşünüyorum.*
>
> *[OY2; 19.12.2017-11:15].*

4.1.4. Okul Yardımcı Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın yapıldığı anaokulunda bulunan yardımcı personelin kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; kaynaştırmaya yönelik tanımlama, akran ilişkileri ve görev tanımı olarak belirlenmiştir.

Tablo 11'de okul yardımcı personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 11

Okul Yardımcı Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Kategori	**Alt Kategori**	**Kodlar**
Tanımlama	Kavram İfadeleri	Özürlü
	Duygu İfadeleri	Üzüntü Acıma
Yardımcı Personelin Gözünden Akran İlişkileri	Sosyal Gelişime Katkısı	Yardımcı olma-işbirliği Aidiyet geliştirme (arkadaşına sahip çıkma) Saygı duyma Paylaşma
	Duygusal Gelişime Katkısı	Duyguları tanıma, Duyguları ifade etme Duygu düzenleme
Görev Tanımı	Özbakım	Yemekhanede yemek yemesini sağlama Özel gereksinimli çocuğa tuvalet ihtiyacı sırasında yardımcı olma Temizlik yapma
	Etkinlik Sürecinde Yardım Etme	Etkinlik öncesi fotokopi çekme Materyal temin etme Bilgi yetersizliği yaşama

Tablo 11'e göre okul yardımcı personeli kaynaştırma eğitimine ilişkin açıklamalarda bulunurken terim kullanmış ve daha çok duygu ifadelerine yer vermişlerdir. Personel kaynaştırmaya ilişkin "özürlü" terimini kullanmışlardır. Kaynaştırma eğitiminde yetersizliği olan bireyleri gördüklerinde acıma ve üzüntü hissettiklerini vurgulamışlardır. YP2 bu süreci şu şekilde ifade etmiştir.

Özürlü bir çocuk geliyor mesela. Çocuk, büyük, küçük hepsi geliyor yani. Acıma hissediyorum. Üzülüyorum da hani.

[YP2; 18.12.2017-14:10].

Okul yardımcı personelinin üzerinde sıklıkla durduğu bir diğer kategori akran ilişkileri olmuştur. Akran ilişkilerinin alt kategorilerinde ise sosyal gelişime katkısı ve duygusal gelişime katkısı yer almıştır. Sosyal gelişime katkısı alt kategorisi içerisinde iş birliği, aidiyet geliştirme, saygı duyma ve paylaşma yer almaktadır. Bu kategorinin kodlarını oluşturan YP1, bu durumu şu ifadelerle açıklamıştır:

… Bence güzel davranıyorlar. Çocuklar gayet iyi. Saygılı davranıyorlar. Yani benim gözlemlediğim bu yani. Çok güzel davranıyorlar gördüğüm kadarıyla hiç itici gözle de bakmıyorlar. Bence çok güzel bakıyorlar yani çocuklara. Çocukların hepsi yani ulaşmaya çalışıyor. Geri gittiği zaman elinden tutup "gel gel" diyorlar. Başka sınıfa gitmesine izin vermiyorlar. O sınıfın çocukların hepsi arkadaşlarına odaklanmışlar. Arkadaşları bir şeyi yapamayınca hemen el atıyorlar. Bazen yemeklerini veriyorlar mesela ya da sınıfta oyuncaklarını mesela. [YP1; 18.12.2017-14:25].

Akran ilişkilerinin duygusal gelişime katkısı alt kategorisinde ise duyguları tanıma, duyguları ifade etme ve duygu düzenleme yer almaktadır. Okul yardımcı personeli NGG çocukların özel gereksinimli çocuk ile olan ilişkilerinde duygulara özellikle vurgu yapmıştır. YP3, çocuklardaki bu duygusal gelişim sürecini şu şekilde aktarmıştır:

… Ama kendisi öbür çocuklara zarar verdiği için biraz korkuyor çocuklar. Ama çocuklar hiç şey yapmıyorlar. Çok güzel davranıyorlar. Mesela "korkuyorum diyor bazen çocuklar bana vurursa diye" diyor. Vallahi hepsi de çok seviyor hocam. Hiçbir şey yok hocam. Aynen öyle seviyorlar engelli çocuğu. Söylüyorlar da "Ben arkadaşımı seviyorum" diye. Bazen kızıyorlar ama ona bir şey yapmıyorlar. Büyüklerden akıllılar hocam.
[YP3; 18.12.2017-14:35]

Son olarak okul yardımcı personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri kapsamında görev tanımı kategorisi oluşturulmuştur. Görev tanımı kategorisi altında özbakım ve etkinlik sürecine yardım bulgularına ulaşılmıştır. Görev tanımı kategorisi altında yer alan özbakım alt kategorisinde yemek yedirme, tuvalet ihtiyacını giderme ve temizlik yer almaktadır. YP1 özel gereksinimli çocukların özbakım ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuklar yemekhaneye geldiği zaman onlara yemek veriyoruz. O çocuk isteyemiyor bazen, yani anlatamıyor aslında, biz onu takip ediyoruz bitirince gene veriyoruz. Ama çok yiyenler oluyor, o zaman belli bir şeyden sonra vermiyoruz. Öğretmenleri vermeyin diyor çünkü. Bazen tuvaleti gelirse tuvalete götürüyoruz. Yardımcı oluyoruz yani.

[YP1; 18.12.2017-14:45].

Okul yardımcı personelinin görev tanımı kategorisinde bir diğer alt kategori etkinlik sürecine yardım olmuştur. Personel etkinlik süreci dahilinde etkinlik ile ilgili

fotokopi çektiklerini ve materyal temin ettiklerini ancak bu konuda bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. YP2 bu süreçte yaptıklarını şu şekilde aktarmıştır:

> *Mesela bizim sınıfımızdaki öğretmenlerin kitapları var ya o kitaplara yetişemiyor. Birkaç tane fotokopi çıkartıyorum getirip veriyorum o da ona veriyor. Aynı masada ayrı şeyler yapıyorlar. Bazen yapacakları şeye göre bende malzeme buluyorum onun yapacağı başka bir şeyler. İlgileniyoruz ama bilgimiz yok hocam. Bilgimiz yok kendi içgüdülerimize göre yapıyoruz. Nasıl ilgileneceğimizi bilmiyoruz ama yine de oturtturuyoruz yemek veriyoruz yani fotokopi çekiyoruz. Bilgili olmak iyidir. İşte böyle sizin gibi öğretmen de gelip bize bilgi verirse daha iyi olur.*
>
> *[YP2; 18.12.2017-14:50].*

4.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfta Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Mevcut Durum

Kaynaştırma eğitimi sürecinde akran ilişkilerinin geliştirilmesi üzerine gerçekleştirilen araştırmada okulun mevcut durumunun belirlenmesinin ardından araştırmanın gerçekleştirildiği sınıftaki mevcut durum ortaya konmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta okul öncesi öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşü, NGG çocukların ebeveynlerinin ve özel gereksinimli çocuğun ebeveyninin görüşleri belirlenmiştir.

4.2.1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfın Öğretmeninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin iki kategoride toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler sınıf paydaşları arasındaki ilişki ve kaynaştırma sürecinde yaşanılan sorunlar olarak belirlenmiştir. Tablo 12'de araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta paydaşlar arası ilişki durumları sunulmuştur.

Tablo 12

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfta Paydaşlar Arası İlişki Durumları

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Sınıf Paydaşları Arasındaki İlişki	Öğretmen Çocuk İlişkisi	Öğretmenin çocuklar arasında eşitsizliğe dayalı iletişim kurması Öğretmenin olumsuz model olması Öğretmenin Can'a aşırı sevgi gösterimi yapması Öğretmenin ve okul personelinin Can'a aşırı ilgi duyması
	Öğretmen Ebeveyn İlişkisi	Destekleyici ebeveynlerle işbirliği yapma Reddedici ebeveynler için ikna yolunu kullanma
	Akran İlişkisi (NGG Çocuklar ile OSB'li çocuk arasındaki ilişki)	Özel gereksinimli çocuğu taklit etme Özel gereksinimli çocuğu görmezden gelme NGG çocukların regresyon yaşaması Özel gereksinimli çocuğa itilaflı yaklaşım

Tablo 12'de görüldüğü üzere araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin açıklamalarında daha çok sınıfın paydaşları arasındaki ilişki durumlarına değindiği görülmektedir. Bu kategori altında öğretmen; öğretmen-çocuk ilişkisine, öğretmen ebeveyn ilişkisine ve akranlar arası ilişkiye dikkati çekmiştir. Okul öncesi öğretmeni öğretmen-çocuk ilişkisi altında eşitsizliğe dayalı bir ilişki kurduğuna, Can'a karşı aşırı sevgi gösterimi yaptığına ve okul personelinin de Can'a aşırı ilgi duymasına vurgu yapmıştır. Okul öncesi öğretmeni bu konudaki düşüncelerini ve yaşadıklarını şu şekilde aktarmıştır.

> *Özel gereksinimli çocuk çok sevimli bir çocuk, bu nedenle okuldaki tüm öğretmenler, çalışanlar ve ben onu çok seviyoruz. Vallahi gördüğümüz yerde öpüyor, sarılıyor, kucaklıyor, onunla vakit geçiriyoruz. Hatta diğer sınıfta olan stajyerler sınıfa gelip onu öpüp sarıp geri gidiyorlar. Her gören ismini söylüyor ona sevdiği şeyleri veriyor*
>
> *[OÖÖ; 06.02.2018-16:25].*

Öğretmen, öğretmen-çocuk ilişkileri ile ilgili çocuklar arasında eşitsiz ilgi ve sevgiye dikkat çekmiştir. Bu durum katılımsız gözlem süreci içerisinde araştırmacı tarafından da tespit edilmiştir. Sınıf içerisinde ve dışında Can'a karşı aşırı ilgi ve sevgi gösterimi söz konusu iken NGG çocuklara karşı bu ilginin olmadığı, çocuklar arasında eşitsizliğin yaşandığı dolayısı ile öğretmenin olumsuz bir model olduğu gözlemlenmiştir.

NGG çocukların Can ile aynı şeyleri yapma istekleri söz konusu olup Can ile oyun oynamamaktadırlar. Bu durum gözlem verileri ile öğretmen görüşme verileri arasında tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenin kaynaştırma eğitimine ilişkin açıklamalarında yer alan bir diğer alt kategori öğretmen-ebeveyn ilişkisi olmuştur. Bu kategori altında Can'ın sınıfta bulunmasını destekleyici- kabul edici ebeveynler olduğu gibi, reddedici ebeveynlerin de bulunduğunu ve bu ebeveynler ile nasıl bir ilişki kurduğunu belirtmiştir. Her iki ebeveyn grubu ile yaşadıklarını şu şekilde aktarmıştır.

> *Velilerden bu durumu anlayanlar da oldu tepki gösterenler de oldu. Ben durumu veli toplantısında açıklamakla başladım işe. Önce velilerden yardım istedim. İşte sizin de Can'ı anlatmanız gerekiyor. Çocuğunuz Can'ı kıskandığında, öğretmenim "Can'ın oynamasına izin veriyor bize izin vermiyor" dediğinde sizin de bu durumu açıklamanızı istiyorum. Çünkü tek başıma ben sınıfta, bunun için yeterli olamıyorum, dedim. Bu durumu kabul eden velilerde oldu etmeyenlerde oldu. Benim yanımda tepkiler verende oldu. "Bırak şunu uğraşma şununla" falan gibi kelimeler kullandı. İstemeyen veli her seferinde "O çocuk gelecek mi, O çocuk da gelmesin çok zor olur gibi" şeyler söylediler. "Of şunu gönder artık yeter" diyenler oldu. Konuşup ikna etmeye çalıştım. Ama buna karşı kabul eden sorun çıkarmayan velilerde vardı, bana moral desteği verdiler. "İşte eminim çok zor oluyordur hocam ama merak etme alışır çocuklar canını sıkma" diyenlerde vardı. Hala da aynı şey devam ediyor kabul edenlerde var etmeyenlerde var.*
>
> *[OÖÖ; 06.02.2018-16:40].*

Okul öncesi öğretmeni paydaşlar arası ilişki kategorisinde son olarak akran ilişkilerine değinmiştir. Bu kategori altında okul öncesi öğretmeni, NGG çocukların Can'ı taklit ettiğini, görmezden geldiğini, regresyon yaşadıklarını ve itilaflı yaklaşımlar sergiledikleri belirtmiştir. Öğretmen sınıfındaki akran ilişkilerini şu cümleler ile dile getirmiştir.

> *…. Can'a benzemeye çalışıyorlar. Stajyerlerden, öğretmenlerden, sınıfa giren herkes Can'ı fark ediyor. Çocuklar da o yüzden Can ne yapıyorsa yapmaya başladılar. Mesela Can konuşamıyor, bazı sesleri çıkarıyor onun çıkardığı sesleri taklit etmeye başladılar. El hareketlerini taklit etmeye başladılar. Hatta çok olgun normal çocuklarda bile değişme oldu. Can'ın tuvaleti geldiğinde nono nono diyor. Çocuklardan bazıları evde annelerine tuvaletleri geldiğinde aynı Can gibi nono nono dediklerini aileleri söyledi yani. Ama sonra çocuklar buna alıştılar,*

görmezden gelmeye başladılar bu durumu, yani sanki Can yokmuş gibi davranmaya başladılar. Artık kabul ettiler Can'ı…

[OÖÖ; 06.02.2018-16:55].

… Çocuklara Can'a karşı nasıl davranmaları gerektiğini söylüyorum ama çoğu bunu anlamıyor. Çoğu Can'ı oturup izliyorlardı. Etkinliğini bırakıp yarım saat falan sadece Can'ı izleyen çocuk hatırlıyorum, yani Can'ın hareketleri garip geliyordu çocuklara oyunlarına davet etmeye çalışmıyorlar. Çünkü Can onlara şey yapıyordu ellerindeki topu kalemi alıyordu veya boyaların şeylerini soyuyordu. O yüzden Can'ı oyunlarına hiç davet etmiyorlardı. Bir de Can'ı kıskanıyorlardı tabi.

[OÖÖ; 06.02.2018-17:10].

Öğretmen, sınıfında bulunan çocukların akran ilişkileri ile ilgili görüşleri dile getirirken NGG çocukların Can'ı taklit ettiklerini ve görmezden geldiklerini dile getirmiştir. Bununla birlikte çocukların sosyal kabul gerçekleştirdiklerine dikkat çekmiştir. Ancak katılımlı ve katılımsız gözlem süreci içerisinde araştırmacı, NGG çocukların Can ile oynamadıklarını, oyunlarına davet etmediklerini, Can'ın bağırma ve stereotip hareketlerini duymadıklarını ve arkadaşlarını uzaklaştırmaya çalıştıklarını gözlemlemiştir. Bu durum OÖÖ'nin görmezden gelme ve taklit davranışlarını sosyal kabul ile eşit tuttuğunu göstermektedir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeninin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinden elde edilen ikinci kategori ise kaynaştırma sürecinde yaşanılan sorunlardır. Öğretmenin kaynaştırma sürecinde yaşanılan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfın Öğretmeninin Kaynaştırma Sürecinde Yaşanılan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Yaşanılan Sorunlar	Bilgi Yetersizliği İle İlgili Sorunlar	Uygulama konusunda yetersiz hissetme
		BEP kazanımlarını günlük plana entegre edememe
		Uyarlama yapamama
		Plan uygulayamama
		Ayrı etkinlikler yapma
		Ayrı masa düzeni kullanma
		Çocuklar arası adil olmayan yaklaşım
	Ebeveyn İle İlgili Sorunlar	Yanlış tutum ve davranış sergilemeleri
		İletişime kapalı olunması
		Akademik ve sosyal kaygılar taşıması

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeninin kaynaştırma sürecinde yaşanılan sorunları bilgi yetersizliği ile ilgili sorunlar ve ebeveynler ile ilgili sorunlar olarak iki alt kategoride ele aldığı görülmektedir. Bilgi yetersizliği ile ilgili sorunlar alt kategorisinde; uyarlama yapamama ve eğitim planı uygulamada zorlanma, Can'a ayrı masada ayrı etkinlikler verme, çocuklar arasında eşit olmayan yaklaşım sergileme ve BEP ile günlük plan ilişkisini kuramama yer almaktadır. Öğretmenin belirttiği ebeveyn ile ilgili sorunların ise yanlış tutum ve davranış sergileme, iletişime kapalı olma, akademik ve sosyal kaygılar taşıma olduğu görülmektedir.

Ayrı masaya alıyorum çünkü arkadaşları ile hiçbir şeyi paylaşmıyor, bizde ortak kullanıyoruz bazı şeyleri, olmuyor yani. Ya da arkadaşlarının etkinliklerini bozduğu oluyor, bu sefer şikâyet başlıyor, o nedenle ayrı masaya alıyorum. Etkinliği yapamıyor, kâğıdı karalıyor getiriyor bende aferin diyorum, öpüyorum. O zaman mutlu oluyor….. Değerlendirme yapamıyorum, çünkü konuşamıyor, anlatamıyor, ben de sadece ilgisini artırmak için motive etmeye çalışıyorum.

[OÖÖ; 06.02.2018-17:43].

… çok değişik ebeveynler ile karşılıyoruz. Bazıları özel gereksinimli çocuklara çok olumlu yaklaşıyor bazıları nefret ediyor. Aslında korkuyorlar çocuğuma zarar verir diye. Bir de bizim o çocukla çok fazla ilgilenip kendi çocuklarını ihmal edeceğimizi

düşünüyorlar. Biz elimizden geleni yapıyoruz ama bazı anneleri ikna etmek kolay olmuyor. Napalım böyle idare ediyoruz işte…
[OÖÖ; 06.02.2018- 16:50]

4.2 Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfın Öğretmeninin Kaynaştırma Sürecindeki Eğitim Uygulamaları

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim uygulamaları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfın Öğretmeninin Kaynaştırma Sürecindeki Eğitim Uygulamaları

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Eğitim Uygulamaları	Etkinlik Öncesi	Günlük plandan bağımsız etkinlik planlama Sınıf oturum planını belirleme
	Etkinlik Sırası	Özel gereksinimli çocuğa ayrı etkinlikler verme Özel gereksinimli çocuğu ayrı masada oturtma
	Etkinlik Sonrası	Olumlu pekiştireç verme

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenin kaynaştırma sürecindeki eğitim uygulamalarının etkinlik öncesi, etkinlik sırası ve etkinlik sonrası olarak gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenin etkinlik öncesi hazırlık sürecine bakıldığında günlük plandan bağımsız bir etkinlik belirlediği ve sınıf oturum planını düzenlediği belirlenmiştir.

Etkinlik sırası yapılan uygulamalarda ise Can'a ayrı etkinlik uygulaması yapıldığı, ayrı masada oturduğu belirlenmiştir. Etkinlik sürecine dair son alt kategori etkinlik sonrasıdır. Bu kategori altında etkinlik sonrası olumlu pekiştireçler kullanıldığı görülmektedir.

> *Günlük planda aldığımız etkinlikler Can'a uymuyor. Bende onun için bir fotokopi ya da bir kâğıt hazırlıyorum. Eğer günlük plandaki malzemeler onun için uygun olacaksa onlardan da veriyorum bazen. Hemen almak istiyor elimden bazen yırtıyor bile. … Arkadaşlarının kağıtlarını almasın diye ayrı masaya alıyorum Can'ı.*
> *[OÖÖ; 06.02.2018-17:15].*

4.2.2. Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta bulunan normal gelişim gösteren (NGG) çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; tanımlama, sosyal farkındalık oluşturma, yetersizliği olan bireylerin temel ihtiyaçları ve kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunlar olarak belirlenmiştir. Tablo 15'te NGG çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tanımlamaları sunulmuştur.

Tablo 15

Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tanımlamaları

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Tanımlama	Kavram İfadeleri	Engelli, Yetersiz
	Duygu İfadeleri	Üzüntü
		Huzur, korku
		Mutsuz insan
		Geri planda kalmış insan-Acıma

Tablo 15'te görüldüğü üzere NGG çocukların ebeveynleri, kaynaştırma eğitimine ilişkin tanımlama yaparken duygu kavramları üzerinde durmuştur. Tanımlama kategorisi altında "üzüntü, korku, mutsuzluk, geri kalmışlık ve huzur" açıklamalarını yapmışlardır. Kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinden söz eden ebeveynlerden NGGE8, NGGE7 ve NGGE2 tanımlama yaparken şu ifadelere yer vermiştir.

> *Düşünsenize bir kere her şeyde geri planda kalıyorsunuz. Her türlü noktada çevredeki insanlara göre hep geri planda olma, tabii olumsuzluk yaratıyor. En önemlisi psikolojik sorun. Bir kere ihtiyaçlarını yerine getiremiyorsun. Normal gibi davranamıyorsun. Normalin altında olmak her zaman problem yaratıyor. Hani engelli insan hep geride kalmanın vermiş olduğu bir mutsuzluk taşıyordur. O yüzden çok da mutluluk duymayan bir insandır. Çünkü hep bir geride olduğu için bu da bir mutsuzluğu oluyordur bence.*
>
> *[NGGE8; 07.02.2018-12:35].*
>
> *Huzur, benim aklıma huzur geliyor. Onlara baktığım zaman değişik bir şey yani engelli ben de olabilirim, sen de olabilirsin, benim çocuğum da olabilir Allah korusun korkuyorum da hani. Korkusunu da yaşıyorum zaten bu da var bende.*

Ama bir huzur oluşuyor ki o da neden oluşuyor onu da bilmiyorum. Belki onların dürüstlüğünden ama bilmiyorum.

[NGGE7; 07.02.2018-11:15].

Üzüntü hissediyorum. Üzülüyorum sadece. [NGGE2; 07.02.2018-11:50].

Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinden elde edilen sosyal farkındalık oluşturma kategorisine yönelik alt kategori ve kodlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Eğitiminin Sosyal Farkındalık Oluşturmasına Yönelik Görüşleri

Kategori	**Alt Kategori**	**Kodlar**
Sosyal Farkındalık Oluşturma	Ebeveyn Tutumu	Konuşarak açıklamalar yapma Ebeveynin model olması Ortak alanlarda yaşantı sağlama
	Sosyal Medya	Kamu spotları Kampanyalar –mavi kapak
	NGG Çocukların Bireysel Özellikleri	Pozitif bakış açısına sahip olma Duygusal kişilik sergileme Empati kurabilme Sorumluluk sahibi olma

Tablo 16'da görüldüğü üzere NGG çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinden elde edilen ikinci kategori sosyal farkındalık oluşturmadır. Sosyal farkındalık oluşturma alt kategorilerinde ebeveyn tutumu, sosyal medya ve NGG çocukların bireysel özelliklerinin yer aldığı görülmektedir.

NGG çocukların ebeveynleri, kaynaştırma eğitiminin çocuklarda sosyal farkındalık oluşmasına katkıda bulunduğunu, bu süreçte ebeveynlerin de önemli rolünün olduğunu belirtmişlerdir. NGG çocukların ebeveynleri, ebeveyn tutumu kategorisi içerisinde çocuklarına konuşarak açıklamalar yaptıklarını, model olduklarını ve çocuklarına yaşantı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

… şimdi içeriye girdim ben çıktıktan sonra …. ile konuştum. Diğer çocuklara da "merhaba" dedim. Can'a da "merhaba" dedim. Kızım geldi "anne sen Can'a selam mı verdin" dedi. "Evet," kızım dedim. "Neden verdin" dedi. "Çünkü senin arkadaşın olduğu için Can'ı sevdiğim için" dedim. "Peki, o zaman" dedi. Ben sadece diğer çocuklara selam versem Can'ı yok saysaydım kızım tamamen yanlış yönlenecekti. Ona örnek olayım ki o da yapsın…

[NGGE4; 08.02.2018-16:38].

Can bizim mahallede, görüyoruz, yani okul dışında da parka falan giderken el sallıyor. Eğer o an uygunsa bende kızımı alıp gidiyorum. Can ile oynasın diye. "Okulda da oyna diyorum" böyle çocuklarla ve insanlarla pek sık karşılaşmıyor. "Alışsın diye yapıyorum işte."

[NGGE6; 07.02.2018-13:57].

NGG çocukların ebeveynleri sosyal farkındalık oluşturma kategorisi içerisinde sosyal medya alt kategorisine vurgu yapmışlardır. Sosyal medya alt kategorisinde kamu spotlarına ve yardım kampanyalarına dikkat çekmişlerdir. NGG çocukların ebeveynleri sosyal medya ve TV kanallarında yayınlanan kamu spotları konusunda çocukların daha çok kendi yaşamında yer alan ve çevresinden gördüğü örneklere tepki gösterdiklerine vurgu yapmıştır. Ebeveynler, yetersizliği olan bireylere karşı yayınlanan spotların çocukların dikkatini çekmediğini belirtmişlerdir.

İlk başlarda. İlgilenmiyordu. Şimdi artık izliyor. Özellikle sigara içen kamu spotlarına onlara çok dikkat çekiyor. Amcam içiyor, halam içiyor halam da öksürmeye başladı gibisinden yorumlar yapmaya başladı.

[NGGE4; 08.02.2018-16:38].

Yani kendimi onun yerine koyarım, bazen kızımla otururken "anne" diyor, "her gün engellileri görünce bir gün biz de olabiliriz" diyor. Bizim de başımıza gelebilir onun için mesela şu an mavi kapak topluyoruz. Tekerlekli sandalye için bunları yapıyoruz yani.

[NGGE6; 07.02.2018-13:57].

Son olarak NGG çocukların ebeveynlerinin sosyal farkındalık oluşturma alt kategorisi NGG çocukların bireysel özellikleridir. NGG çocukların bireysel özellikleri kategorisi altında duygusal kişiliğe sahip olma, pozitif bakış açısına sahip olma, sorumluluk bilinci ve empati kurabilme yer almaktadır. Ebeveynler çocuklarının bireysel özelliklerinin sosyal farkındalıkla ilişkisine dikkati çekmişler ve bu özelliklere sahip olan çocukların Can ile ilişkisinin daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. NGG8 ve NGG5 bu durumu şöyle açıklamıştır:

Empati var. Mesela dün bir olayı anlatayım. Ben arkadaşımla yemeğe çıktım. Sakat adamın biri pil satıyordu. Sırf hani hem kazansın hem de kızıma bir hediye olsun diye getirdim. "Biliyor musun pili satan adam sakattı" dedim. "Öyle mi?" dedi. "Çok mutlu oldum anne" dedi. sakat insanlara yaşlı insanlara yardım edelim. Ya da ne bilim, parası olmayan insanlara yardım edelim. Bunlar hep dile

getiren kız. Empati duygusu da biraz gelişmiştir ondan Can ile daha iyi anlaşıyor bence.

[NGGE8; 08.02.2018-11:52].

… Çok duygusal bir çocuk. Okulda çok farklı. Paylaşımcı arkadaşları ile oynamayı seven bir çocuk. Yani en büyük özelliği duygusallığı. Arkadaşlarıyla çok çabuk diyalog kurabiliyor. Bir sıkıntı çekmiyoruz yani. Normal bir çocuk da olsa farklı bir çocuk da olsa ilişki kurabiliyor. En büyük özelliği o yani ki Can ile en iyi geçinenlerden birisi oğlumdur….

[NGGE5; 09.02.2018-10:32].

….. normalde de çok girişken hemen alışan bir çocuk değil. Bu huyunu sevmiyorum oğlum hadi sen de karış arkadaşlarına diyorum ama yapmıyor. Çekingen yani arkadaş edinemiyor çabucak. Ben de öyleyim biraz yani bir yere gidince hemen kaynaşamam, benim gibi olmasını istemiyorum ama sözümü dinlemiyor ki. (NGGE3; 10.02.2018-12.04).

Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde yetersizliği olan bireylerin temel ihtiyaçlarına da değinmişlerdir. Tablo 17'de NGG çocukların ebeveynlerinin yetersizliği olan bireylerin ihtiyaçları kategorisine ait alt kategoriler ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 17

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Yetersizliği Olan Bireylerin İhtiyaçlarına Yönelik Görüşleri

Kategori	**Alt Kategori**	**Kodlar**
Yetersizliği Olan Bireylerin Temel İhtiyaçları	Sosyal İhtiyaçlar	Eğitim imkanı sağlanması Duyarlı hassas davranılması Sosyal kabul görmesi Yardımlaşma ve paylaşma İstihdam sağlanması
	Duygusal İhtiyaçlar	Sevilme ihtiyacı Empati kurulması İlgi gösterilmesi
	Fiziki İhtiyaçlar	Bakım ihtiyacı Çevre düzenlemesi

Tablo 17 incelendiğinde NGG çocukların ebeveynleri, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinden bahsederken üçüncü olarak yetersizliği olan bireylerin temel

ihtiyaçlarına vurgu yapmışlardır. Temel ihtiyaçlar kategorisi altında sosyal ihtiyaçlara, duygusal ihtiyaçlara ve fiziksel ihtiyaçlara dikkat çekmişlerdir.

Sosyal ihtiyaçlar kategorisi altında eğitim imkanının sağlanması, sosyal kabul görmeleri, yardımlaşma ve paylaşma ihtiyaçları, istihdam gerekliliği ve toplumsal duyarlılığı dile getirmişlerdir. NGGE6, NGGE1 ve NGGE8 bu konudaki görüşlerini şu şekilde aktarmıştır.

Bence güzel bir eğitime ya da onların dilinden anlayacak şey…Onlar için özel okullar olabilir, hayatı onlara da kolaylaştıracak şeylere.

[NGGE6; 07.02.2018-14:05].

Çalışabilecek olana da istihdam iş mi denir hani çünkü onlar da yaptığı zaman mutlu oluyorlar. Onu da gördüm.

[NGGE8; 08.02.2018-11:50].

Bizim gibi bireylerle paylaşmaya ihtiyaçları var. Yaşamı, hayatı her şeyi aslında…

[NGGE1; 07.02.2018-11:50].

NGG çocukların ebeveynleri temel ihtiyaçlar kategorisi altında duygusal ihtiyaçlar altında yetersizliği olan bireylerin sevgi ve ilgi ihtiyacına, empati kurulmasına vurgu yapmışlardır. NGGE4 bu konuya ilişkin görüşlerini şöyle aktarmıştır.

Bizden … En önemlisi duyarlı olmamızı bekliyorlar. Toplumumuzun birçoğunun ilgi gösterdiğini pek sanmıyorum. Çok azdır duyarlılık gösteren. Ben de çok gördüm çevremde, toplu taşıma araçlarında yani o muhtaç insanlara yardım etmeyip arkasını dönüp gideni de çok gördüm. Aksine yardım edip de böyle ilgili davrananları da çok gördüm. Duyarlılık istiyorlar. Dışlanmamak istiyorlar. Anlaşılmak istiyorlar. Bir yere gittiğimiz zaman hor görülmemek, sevilmek istiyorlar. Çünkü benim arkadaşlarım da var uzak duruyorlar. Nasıl anlatım size ki.

[NGGE4; 08.02.2018-16:12].

NGG çocukların ebeveynleri temel ihtiyaçlar kategorisi altında son olarak fiziki ihtiyaçlara ilişkin görüşlerinden söz etmiştir. Fiziki ihtiyaçlar altında çevre düzenlemesine ve kişisel bakım ihtiyacına dikkat çekmişlerdir.

Bir kere engelliler öyle olduklarını zaten bildikleri için onlara bunu çok hissettirmeyen bir çevre lazım. Maalesef yok. Çevre düzenlemesi önemli. Mesela bir yere gidip gelirken problem yaşayabiliyorlar. Görme problemi varsa ne bilim ona göre uygun çevre. Okullar. Her yer. Çevre ona göre ayarlanmalı. Hani bazı

yerlerde var, bazı yerlere yok o tarz için ama onun dışında ya onunla hissettirmemek gerekiyor. Zaten kendisi hissediyor, bir de hissettirirsen iyice geri planda kalır.

[NGGE8; 08.02.2018-11:36].

… Vallahi arkadaşımın çocuğundan önce sorsaydın bu soruyu belki sana cevap veremeyebilirdim. Ama onu gördükten sonra anne babanın her an ölebileceği riskini düşünürsek, her zaman onların hayatta kalabileceği, yaşayabileceği onların kimseye zarar veremeyeceği bir ortam. Çünkü hayat boyu daha çok hani bakıma ihtiyaçları var…

[NGGE1; 07.02.2018-12:03].

Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinden elde edilen son kategori süreçte yaşanan problemler ve çözümlerdir. NGG çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma sürecinde yaşanan problemler ve çözümlere yönelik görüşleri Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Sürecinde Yaşanan Problemler ve Çözümlere Yönelik Görüşleri

Kategori	**Alt Kategori**	**Kodlar**
Kaynaştırma Sırasında Yaşanan Problemler	Ebeveyn Açısından	Tedirginlik yaşama Ebeveynler arası görüş ayrılıkları yaşanması Kaynaştırma süreci hakkında bilgi yetersizliği yaşama
	NGG Çocuklar Açısından	Korkma Ağlama Şikâyet etme İstenmeyen davranışları taklit etme Ötekileştirme
Kaynaştırma Sırasında Yaşanan Problemlere Yönelik Çözümler	Ebeveyn Davranışları	Kendi çocuğunu teşvik etme, olumlu yönlendirme Okul dışı uzman yardımı alma Duygu kontrolünü öğretme Model olma
	Öğretmen Davranışları	Toplantı yapma Bireysel görüşmelerle ikna etmeye çalışma

Tablo 18'de NGG çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma sürecinde yaşanan problemler ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Ebeveynler

kaynaştırma sırasında yaşanan problemleri; ebeveyn ve NGG çocuklar açısından, çözüm yaklaşımlarını ise ebeveyn ve öğretmen davranışları açısından değerlendirmişlerdir.

NGG çocukların ebeveynleri; ebeveyn açısından tedirginlik yaşadıklarını, eşleri ile görüş ayrılıklarına düştüklerini, kaynaştırma sürecinde bilgi yetersizliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. NGG çocukların ebeveynleri kaynaştırma sırasında yaşadıklarını şu ifadelerle aktarmışlardır:

> *... Kaygım, Can'a çok fazla ilgi gösterilmesiydi. Hani çocuğun ayrıcalıklı olduğunu biliyorum. Acaba derslerinde hani ufak tefek de olsa ders işliyorlar burada. Acaba kızım geriye çekilir mi? Benim kızım içine kapanık biri. Kolay kolay sıkıntılarını dile getirmez bu yüzden. Acaba "Can'a böyle yapıyorlar bana böyle yapmıyorlar" diye kendini geriye çekebilir okuldan soğuyabilir diye düşündüm. Ben ayrıca eşimle de ters düştüm. Eşim istemedi Can'ı. Mesela okullar ilk açıldığında "Can ile aynı sınıfa mı?" düştü dedi. Eşim çok önyargılıydı bu konuda. Çünkü eşim Can ile fazla karşılaşmıyordu. Ki benim eşim tır şoförü. Bizimle bile 3-4 güne bir görüşüyor. Fazla kaynaşamayan bir adam. Neden Can ile aynı sınıfta, sınıfını değiştir, çocuğa bir şey yapar" dedi. Çünkü biz Can'ı gördüğümüzde çok hırçın bir çocuktu. Ağlardı sürekli. Annesine babasına vururdu. Çocuğun bir yerine vurur çocuğun ters tarafına vurur bir şey olur diye korktu. Benim eşim çok şey... Koruyucu . O kafasında nasıl çevirdiyse artık. Dedim ki böyle böyle olması gerekiyor. Can ile de konuşması lazım. Diğer sağlıklı çocuklarla da konuşması lazım ki Can gayet sağlıklı bir çocuk. Eli ayağı düzgün sadece kendini ifade etmede zorlanan bir çocuk. Tek sıkıntımız bu. Kızımın da alışması lazım. Hayatı boyunca sağlıklı insanlarla bir araya gelecek diye bir şeyi yok. Bunu sen çocuğun yanında söylersen bizim çocuğun sağlıklı büyümesine hiç etkimiz olmaz dedim. Hani şimdi eşim tamam kafasındaki neyse o, geriye katiyen döndüremezsin. Ama bunun böyle olmaması lazım. Mesela çocuğun gayet sağlıklı düzgün bir çocuk Allah'a şükür, bize öyle çocuk vermiş. Ama Can öyle değil. Can'da olmayabilirdi. Kolu ayağı olmayan bir çocuk da olabilirdi sınıfında. Hiç mi oynatmayacaksın dedim. Düşünmem lazım dedi. Üzerime çok geldin dedi. Düşündü sonra bir baktım kızımla konuşurken buldum. "Ben hatalıydım kızım, senden özür diliyorum. Can ile de oynayabilirsin gördüğün herkesle de oynayabilirsin ama kendini koru kendini savunmayı bil." Dedi.*
>
> *[NGGE4; 08.02.2018-16:23].*

… Tabii ki saygı duyuyorum o ayrı bir şey. Bilmiyorum bu doğru mu hani insan önce kendi kızını kendi çocuğunu düşünür ya. Hani şey oldu. Acaba dedim kızımı olumsuz yönde etkileyecek bir şey olacak mı? Onu düşündüm. Mesela vurabilir kızıma zarar verebilir. Çocuk zarar gördüğü zaman ne yapar etkinliklerden soğur. [NGGE8; 08.02.2018-11:40].

Yaşanılan problemler kategorisindeki diğer alt kategori NGG çocuklar açısından yaşanılan problemler olmuştur. NGG çocuklar açısından yaşanılan problemler Can'dan korkma, ağlama, Can'ı şikâyet etme, istenmeyen davranışları taklit etme ve etiketlemeler ile ötekileştirme yapmadır. NGGE3 ve NGGE9 çocukların ebeveynleri yaşanılan durumları şu şekilde ifade etmişlerdir.

Can'dan ilk şeyde bahsetti. Can altını indiriyordu ve oğlum onun komik bir şey olduğunu sanmıştı. Oğlumda evde sürekli altını çıkarmaya başladı. Ya da onun gibi konuşmaya başladı garip garip şeyler diyordu bende yapma dedikçe "Can'da yapıyor" diyordu. Ben de anlatmaya çalıştım, anlatamadım uzun süre bayağı uğraştık, sonra zamanla yapmamaya başladı.

[NGGE3; 10.02.2018-11:45].

Kızım bana anlatıyordu. Can arkadaşımız var. Sürekli oyunumuzu bozmaya çalışıyor, bağırıyor ya da işte bir şeyi mi olsun silgimi olsun kalemimi olsun alıyor. "Geri veriyor mu?" dedim. Evet, veriyor sonra dedi. "Boyaları söküyor" dedi, "bizim yaptıklarımızı da bozuyor" diyordu onu sürekli şikayet ediyordu ben tabi o zaman bilgi sahibi değildim kaynaşma çocuğundan…

[NGGE9; 08.02.2018-10:38].

Can'ı ilk gördüğü zamanlarda hareketlerinden korkuyordu açıkçası. Anneciğim niye böyle yapıyor, niye bizim gibi değil. Korku vardı. Hani o zıplamaları falan tuhaf geliyordu hocam. Ben anlatınca böyle böyle "tamam anneciğim" dedi.

[NGGE1; 07.02.2018-12:10].

Tablo 18'de kaynaştırma sürecinde yaşanılan sorunlara yönelik ebeveyn ve öğretmenlerin kullandıkları çözümler yer almaktadır. Ebeveynlerin çözüm davranışları çocuklarını olumlu yönlendirme, model olma, uzman desteği alma iken; öğretmenler toplantılar yapma ve konuşarak ikna yolunu tercih etmişlerdir. NGGE4 bu durumu şu ifadeler ile aktarmıştır.

O dönemde geniş çaplı bilgilendirme olmadı. Bir veli toplantısı yapıldı, sınıfta özel gereksinimli çocuk olacağı söylendi. Yani ayrıntılı değil ama az da olsa bilgi sahibi olduk.

[NGGE4; 08.02.2018]

4.3. Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuğun ebeveyninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; okula kayıt-kabul ve uyum sürecinde yaşananlar ve kaynaştırma paydaşlarından beklentiler olarak belirlenmiştir. Tablo 19'da özel gereksinimli çocuğun ebeveyninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini yansıtan kod ve kategoriler sunulmuştur.

Tablo 19

Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Okula Kayıt Kabul Ve Uyum Sürecinde Yaşananlar	Okul Yönetimi ile Yaşananlar	Yalan söyleme Dışlama İstememe
	Öğretmenle Yaşananlar	Özel gereksinimli çocuğu kabul etme Dışlamama Yardımcı olma
	NGG Çocuklar Ve Ebeveynleriyle Yaşananlar	Kaygı ve korku yaşamaları Sorgulamalar yapmaları Kendi çocuklarını olumlu ya da olumsuz olarak yönlendirmeleri. Çocukların korkması ve kaçması
Kaynaştırma Paydaşlarından Beklentiler	Öğretmenden Beklentiler	Anne olması gerekliliği Özel gereksinimli çocuğu isteyerek kabul etmesi ve sevmesi Yardımcı olması
	NGG Çocuklar ve Ebeveynlerinden Beklentiler	Özel gereksinimli çocuğun dışlanmaması Kullanılan dile dikkat edilmesi Özel gereksinimli çocuğun eleştirilmemesi ve aşağılanmaması, Özel gereksinimli çocuğun etiketlenmemesi

Tablo 19'da görüldüğü üzere Can'ın ebeveyni, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinden söz ederken okula kayıt-kabul ve uyum sürecinde yaşananlar ile

kaynaştırma paydaşlarından beklentilerine değinmiştir. Okula kayıt-kabul ve uyum kategorisi altında okul yönetimi, öğretmen ve NGG çocuklar ile ebeveynleri alt kategorileri belirlenmiştir.

Okula kayıt-kabul ve uyum sürecine ilişkin okul yönetimi alt kategorisinde okul yöneticilerinin yalan söylediği, Can'ı okula kaydetmek istemediği ve dışladığı dikkat çekmiştir. Can'ın ebeveyni bu görüşlerini şu ifadelerle aktarmıştır:

> *Hatta bakın şöyle diyeyim: Ram'a kadar el uzattı. Rehberlik araştırmaya kadar. Rehberlik araştırmaya dedi ki : Ben okulda iki ay bekledim o zaman. Ben sınıflarda hangi sınıflarda özel gereksinimli çocuk var biliyorum. Eksik de var onu da biliyorum. Ramdakileri aradı "benim okulumun kaynaştırması dolu başka okula verin" dedi. Dedim ki Ram'ın müdürüne gittim. "Okulumuzun kaynaştırmada yeri var" dedim. "Yalan söylüyor" dedim. Kaymakamlığa şikâyet ettim, "Mevcut dedi on tane alma hakkım var, altı tanesi dolu dört tanesi boş" dedi. Ama Ram'a yalan söyledi. Ağlama krizine girdim orada artık sinirlerim boşaldı. Yani benim çocuğumu ben ne yapacağım. Almama gerekçesi de yoktu ki. Ben gittim raporu aldım. Getirdim okula. Bir bozuldu bir bozuldu. İstemedi bizi beni hayrına alıyor sanki…*
>
> *[ÖGÇE; 09.02.2018-11:30].*

Can'ın ebeveyninin görüşleri ile elde edilen öğretmen alt kategorisine ilişkin okul öncesi öğretmeninin Can'ı kabul ettiği, dışlamadığı ve O'na yardımcı olduğu görülmektedir.

> *Okulun başlarında Can'ın iletişimi öğretmeni ile çok iyiydi yani. Öğretmenimiz, sağ olsun müdür bize ters davrandı diye O'da bize ters davranmadı, kabullendi. Sevdi çocuğumu. Çocukta o kadar güzel sahiplendi ki öğretmenini.*
>
> *[ÖGÇE; 09.02.2018-11:38].*

Can'ın ebeveyni, okula kayıt-kabul ve uyum kategorisinde son olarak NGG çocukların ebeveynleri ve çocukları yer almaktadır. Can'ın ebeveyni bu alt kategori içerisinde NGG çocukların ebeveynlerinin kaygı ve korku yaşadıklarına, sorgulamalar yaptıklarına, çocuklarını olumlu ya da olumsuz yönlendirdiklerine ve NGG çocukların Can'dan korktuklarına dikkat çekmiştir.

> *… İlk veli toplantısında yanımda bir bayan oturuyordu, öğretmen söyledi "Can kaynaştırma öğrencimiz" dedi Can'ın adını sık duyabilirsiniz dedi çocuklarınızdan. Can benim boyamı kırdı diye derler dedi. Bunlar olacak olan şeyler. Bunlara tepki göstermemeniz lazım dedi. Veliler bana değil de öğretmene*

sonra sormuşlar bizim çocuklara zarar verir mi diye. Bazıları kendi çocuğuna yaklaşma demiş o çocuğa, bunlar bana geliyor tabi duydum yani, Allah var çoğu bir şey demedi ama bir iki kişi biraz hoşlanmadı Can'dan…

[ÖGÇE; 09.02.2018-11:51].

Can'ın ebeveyni ile yapılan görüşmeler neticesinde oluşan diğer kategori kaynaştırma paydaşlarından beklentilerdir. Can'ın ebeveyninin kaynaştırma paydaşlarından beklentileri öğretmenden beklentiler ile NGG çocuklar ve ebeveynlerinden beklentiler olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır.

Kaynaştırma paydaşlarından beklentilere ilişkin ilk alt kategori öğretmenden beklentilerdir. Öğretmenden beklentiler içerisinde öğretmenin anne olması, Can'ı kabul etmesi ve sınıfına isteyerek alması, yardımcı olması bulunmaktadır. Can'ın ebeveyni bu düşüncelerini şu sözlerle aktarmıştır:

Ben her şeyden önce bir öğretmenin özel çocuğu olan bir öğretmenin merhametli, vicdan sahibi olması lazım, anne olması lazım. Her şey diyorum her şey öğretmene bağlı. Öğretmen isterse olur yoksa sorun çok çıkar.

[ÖGÇE; 09.02.2018-11:25].

Kaynaştırma paydaşlarından beklentilere ilişkin diğer kategori NGG çocuklar ve bu çocukların ebeveynlerinden olmuştur. NGG çocuklar ve ebeveynleri alt kategorisi içerisinde Can'ın dışlanmaması, etiketlenmemesi ve Can'a fiziksel bir zarar verilmemesi, kullanılan dile dikkat edilmesi, eleştirilmemesi ve aşağılanmaması, kendi çocuklarını Can'a karşı olumsuz yönlendirmemeleri yer almaktadır. Can'ın ebeveyni bu beklentilerine ilişkin şu ifadeleri aktarmıştır:

Ya onlarda çocuk aslında ama bazıları bilerek yapıyor sanki, gülüyorlar, hep şikayet ediyorlar aslında çocukların suçu yok, bazılarının anneleri babaları diyor onlara, sinirimi tutamam diye bazen korkuyorum ben sinirli kadınım artık tahammülüm dayandı. Keşke anneleri bir şey demese de çocuklar daha çok oynasa öyle değil mi?

[ÖGÇE; 09.02.2018-11:55].

… Yanımdaki bayan "ısırıyor mu saldırıyor mu" dedi. Lafa bak, ben de "seninki yapıyordur belki ama benimki onu yapmıyor, öyle bir şey yaşamadık" dedim. Şimdi karşısındaki çocuğuma vursa bile "vur ona " demedim hiçbir zaman. Çocuğumun kavga ettiğinden dolayı okulda öğretmenlerle velilerle problem yaşamak istemiyorum. Yani ne yapabilirim. Tamam o da vurdu ona ama bir şey yapamam. Oluyor çocuklar arasında ama ısırıyor mu saldırıyor mu denir mi?

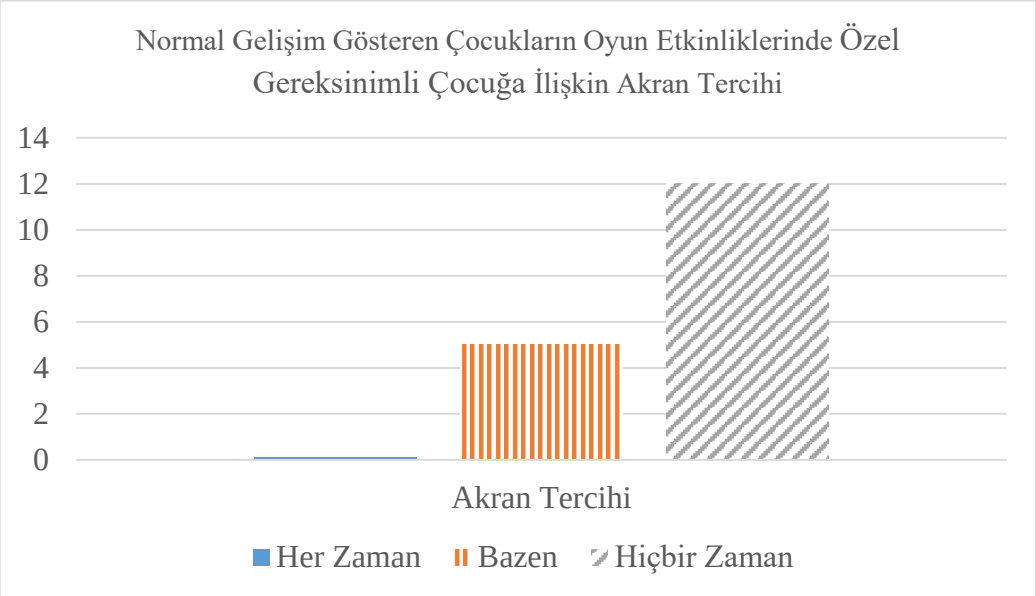
[ÖGÇE; 09.02.2018-12:27].

4.4. Kaynaştırma Sınıfında Akran İlişkilerinin Mevcut Durumu

Kaynaştırma eğitimi sürecinde akran ilişkilerinin geliştirilmesi üzerine gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi sınıfının mevcut durumunun belirlenmesinin ardından araştırmanın gerçekleştirildiği sınıftaki akran ilişkilerine yönelik mevcut durum ortaya konmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta bulunan NGG çocukların akran tercihleri, OSB'li özel gereksinimli çocuğa ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

4.4.1.Okul Öncesi Sınıfında Bulunan NGG Çocukların Akran Tercihleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta bulunan NGG çocukların Can'a yönelik akran tercihlerini belirlemek için resimli sosyometri tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Resimli sosyometri uygulaması ile sınıfta bulunan NGG çocukların Can'a ilişkin akran tercihleri belirlenmiştir. Resimli sosyometri tekniği uygulanırken sınıfta bulunan NGG tüm çocuklar tek tek görüşmeye alınmıştır. Görüşmede NGG çocuklara sınıfta bulunan arkadaşlarının resimleri gösterilmiş ve "En çok hangi arkadaşların ile oyun oynuyorsun?", "Bazen oyun oynadığın arkadaşlarını gösterir misin?", " Hiç oyun oynamadığın arkadaşlarını gösterir misin? soruları yöneltilmiştir. Çocukların verdikleri cevaplara ilişkin frekans dağılımları aşağıdaki Grafik 1'de verilmiştir.



*Şekil 1.*Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Etkinliklerinde Akran Tercihi

Şekil 1' de görüldüğü üzere NGG on iki çocuk "Hiçbir Zaman" cevabını vermiştir. NGG beş çocuk "Bazen oynuyorum" derken, " Her zaman oynuyorum" diyen çocuk olmamıştır. Yukarıdaki grafikten de anlaşılacağı üzere NGG çocuklar oyun etkinliklerinde Can ile oynamayı tercih etmemekte ve Can'ın sınıfta akran reddi yaşadığı görülmektedir. Katılımlı ve katılımsız gözlem verileri resimli sosyometri sonuçları ile paralellik göstermektedir. Gözlem verileri ve araştırmacı günlüğü notlarında şu ifadeler yer almıştır.

> *NGG çocuklar Can sınıfta yok gibi davranıyorlar. Çocuk bağırıyor, hareketler yapıyor ama çocuklar hiç tepki vermiyorlar. Kimse onunla ilgilenmiyor oynamıyor. Sadece Can oyunlarını bozunca bağırıyorlar ya da öğretmene gidip şikayet ediyorlar.*
>
> *[08.02.2018 tarihli Araştırmacı günlüğü]*

4.4.2. Sınıfta Bulunan NGG Çocukların OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğa İlişkin Görüşleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi sınıfında bulunan NGG on yedi çocuk ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. NGG çocuklar ile yapılan görüşmeler sonucunda tanımlama ve başa çıkma yöntemleri olmak üzere iki kategori belirlenmiştir.

Tablo 20'de NGG çocukların OSB'li olan özel gereksinimli çocuğa ilişkin tanımlama ve başa çıkma yöntemleri sunulmuştur.

Tablo 20

Sınıfta Bulunan Normal Gelişim Gösteren Çocukların OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğu İlişkin Tanımlama Ve Başa Çıkma Yöntemleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Tanımlama	Olumlu İfadeler	Yardım ediyorum Seviyorum
	Olumsuz İfadeler	Yaramaz Oyunbozan Ağlıyor Konuşamıyor Bağırıyor İtiyor Anlamıyor Yapamıyor
Başa Çıkma Yöntemleri	Yetişkinden Yardım Alma	Şikâyet etme Yardım isteme
	Materyal Saklama	Oyuncak saklama Sınır çizme, kollarıyla engel olmaya çalışma
	Bireysel Çözümler	Uyarma Sessiz kalma-görmezden gelme Ortamdan uzaklaşma

Tablo 20'de görüldüğü üzere NGG çocukların tanımlama kategorisi altında olumlu ve olumsuz ifadelere yer verdikleri görülmektedir. Olumlu ifadeler kategorisi içerisinde yardım ediyorum ve seviyorum ifadeleri yer almaktadır. Çocuklar bu ifadelerini yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında şu şekilde aktarmıştır.

Araştırmacı: … Bu kim? Ben tanımıyorum bu arkadaşının adını söyler misin bana?

NGGÇ2: Can

Araştırmacı: Bana Can'ı anlatır mısın? Neler yapıyorsunuz?

NGGÇ2: Can ile oynuyoruz. Can'a diyorum ki blokları koy diyorum. Koy diyince koyuyor. Koyamazsa bazen de ben yardım ediyorum.

Araştırmacı: Başka neler yapıyorsunuz?

NGGÇ2: Yemek yiyoruz o çok yiyor. Ben de veriyorum bazen ona. (Gülerek elini ağzına kapattı).

Araştırmacı: Neden yemeğini Can'a veriyorsun?

NGGÇ2: Seviyorum ondan.

[NGGÇ2; 08.02.2018-08:35].

NGG çocukların Can'a ilişkin tanımlama kategorisi altında yer verdikleri diğer alt kategori olumsuz ifadeler olmuştur. NGG çocuklar, Can'a ilişkin olumsuz ifadeler altında yaramaz, ağlıyor, konuşamıyor, yapamıyor, bağırıyor, itiyor, anlatamıyor, anlamıyor ve oyun bozuyor tanımlamalarını yapmışlardır. NGGÇ olumsuz ifadeleri şu şekilde aktarmıştır.

... Can ile neden oynamıyorsun?

İtiyor. [NGGÇ3; 08.02.2018-09:25].

Anlayamıyorum ki Can'ı.

[NGGÇ2; 09.02.2018-09:40].

Oyunu dağıtıyor, oyunun içine giriyor, bağırıyor zaten konuşamıyor ki.

[NGGÇ7; 09.02.208-10:23].

Yaramazlık yapıyor, kuleleri bozuyor, çok fazla ağladığı için konuşamıyor.

[NGGÇ8; 09.02.2018-08:37].

Tablo 20'ye bakıldığında NGG çocukların Can'a ilişkin görüşlerinden elde edilen bir diğer kategori başa çıkma yöntemleridir. NGG çocukların kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik başa çıkma yöntemleri yetişkinden yardım alma, materyal saklama ve bireysel çözümlerdir.

NGG çocuklar yetişkinden yardım alma alt kategorisi içerisinde Can'ı şikâyet ettiklerini ve öğretmenden yardım istediklerini dile getirmişlerdir. NGG çocuklar karşılaştıkları sorunlar karşısında yetişkinden yardım alma sürecine ilişkin şu ifadeleri aktarmışlardır.

... Gelip oynumuzu bozuyor, kulemizi yıkıyor. Ben de öğretmenime söylüyorum onu. O'da yapma diyor. Ama sonra gene yapıyor.

[NGGÇ8; 06.02.2018-09:45].

NGG çocuklar başa çıkma yöntemleri kategorisi altında diğer bir alt kategori olarak materyal sakladıklarına vurgu yapmışlardır. NGG çocuklar sınıf içi materyal paylaşımı konusunda karşılaştıkları problemleri ve çözüm yollarını şu cümlelerle aktarmışlardır.

... Oyunumuzu bozuyor. Blokları koyma oynuyoruz. Can düşürmesin diye saklıyoruz birde. Bazen de böyle yapıyoruz (Kollarını iki yana açıp koruma hareketi yaptı) düşürmesin diye.

[NGGÇ1; 06.02.2018-08:45].

NGG çocuklar son olarak başa çıkma yöntemleri olarak bireysel çözümlerinden söz etmişlerdir. NGG çocuklar bireysel çözümler içerisinde Can'ı uyarma, görmezden

gelme, sessiz kalma ve fiziksel mesafe koyma yollarını kullanmaktadırlar. NGG çocuklar bu tecrübelerini ise şu ifadelerle göstermişlerdir.

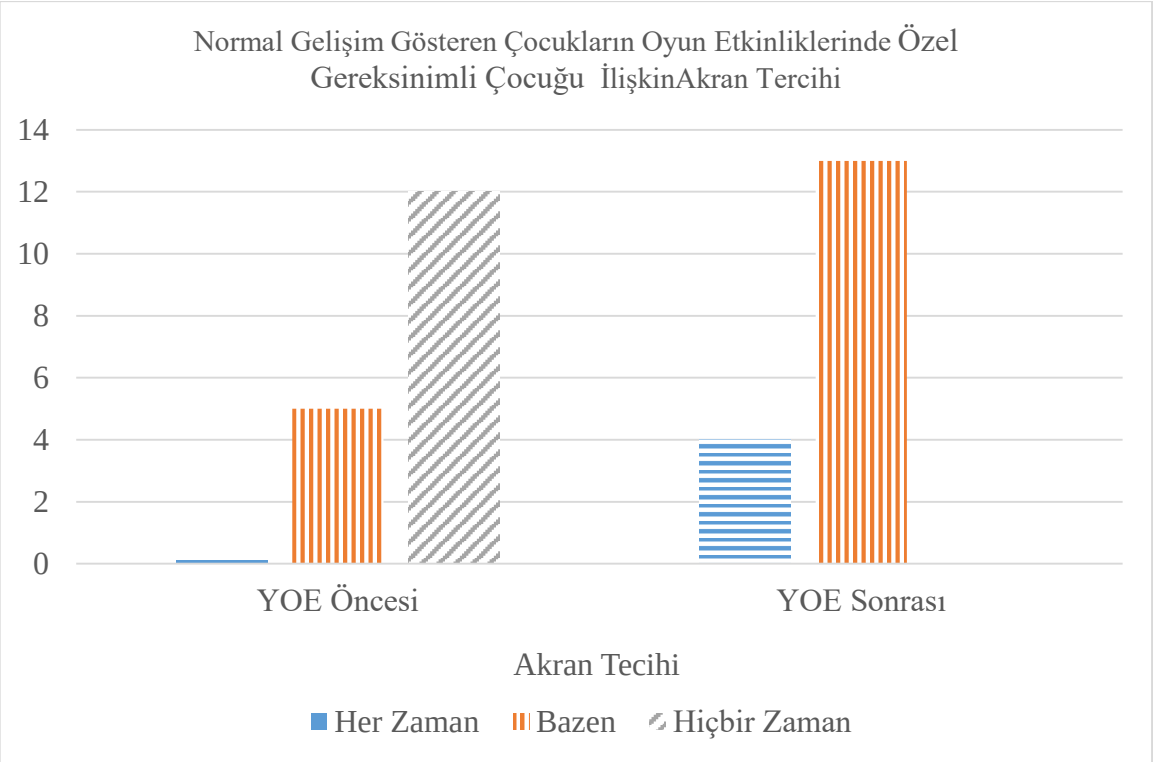
… Ona diyorum ki kuleleri yıkma.
[NGGÇ1; 06.02.2018-08:58].
Bizi itiyor yapma diyoruz.
[NGGÇ3; 08.02.2018-09:40].

4.4.3. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında NGG Çocukların OSB Olan Özel Gereksinimli Çocuğa Karşı Farkındalık ve Tutumlarındaki Değişim

Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında normal gelişim gösteren çocukların OSB'li olan özel gereksinimli çocuğa karşı farkındalık ve tutumlarında herhangi bir değişim olup olmadığının belirlenmesi için okul öncesi öğretmeninin görüşleri ve öğretmenin günlük kayıtları, araştırmacı günlüğü ve gözlem verileri değerlendirilmiştir. Aşağıda okul öncesi öğretmeni ve araştırmacıdan elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.4.4. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Uygulaması Sonrasında NGG Çocukların Akran Tercihleri

Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulaması sonrasında NGG çocukların Can'a ilişkin akran tercihlerinde herhangi bir değişikliğin söz konusu olup olmadığının belirlenmesi amacıyla resimli sosyometri tekniği tekrar uygulanmıştır. Resimli sosyometri tekniği uygulaması sırasında NGG çocuklara sınıfta bulunan arkadaşlarının resimleri gösterilmiş ve " En çok hangi arkadaşların ile oyun oynuyorsun?", "Bazen oyun oynadığın arkadaşlarını gösterir misin?", " Hiç oyun oynamadığın arkadaşlarını gösterir misin? soruları yöneltilmiştir. NGG çocukların verdikleri cevaplar değerlendirilmiş ve birinci resimli sosyometri uygulaması ile ikinci resimli sosyometri uygulaması Grafik 2'de karşılaştırılarak sunulmuştur.



*Şekil 2.*Yapılandırılmış Oyun Etkinliği Sonrası NGG Çocukların Oyun Etkinliklerinde Akran Tercihi

Şekil 2'de görüldüğü gibi akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında NGG çocukların oyun etkinliklerinde Can'a ilişkin akran tercihlerinde değişim söz konusudur. NGG çocuklardan on iki çocuk birinci uygulamada " Hiçbir zaman" derken ikinci resimli sosyometri uygulamasında "Hiçbir zaman" diyen çocuk olmamıştır. NGG beş çocuk birinci uygulamada " Bazen oynuyorum" derken ikinci uygulamada on iki çocuk "Bazen oynuyorum" demiştir. Birinci resimli sosyometri uygulamasında "Her zaman oynuyorum" diyen çocuk olmazken ikinci resimli sosyometri uygulamasında dört çocuk " Her zaman oynuyorum" demiştir.

4.4.5. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Uygulaması Sonrasında NGG Çocukların Farkındalık ve Tutumlarındaki Değişime İlişkin Bulgular

Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında NGG çocukların Can'a ilişkin farkındalık ve tutumlarına ilişkin değişimlerin değerlendirilmesi için öğretmen görüşmesi, öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü ve gözlem verileri sonucunda akran kabulü kategorisi belirlenmiştir. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış

oyun etkinlikleri uygulaması sonrasında NGG çocukların farkındalık ve tutumlarındaki değişime ilişkin okul öncesi öğretmeninin görüşleri Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Uygulaması Sonrasında Normal Gelişim Gösteren Çocukların Farkındalık Ve Tutumlarındaki Değişime İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Akran Kabulü	Olumlu Sosyal Davranışlar	NGG çocukların özel gereksinimli çocuk ile oyun kurması Özel gereksinimli çocuğa yardım etme Özel gereksinimli çocuk ile iş birliği kurma Özel gereksinimli çocuğa bilişsel destek sağlama Prososyal davranış sergileme
	Kişilik Özellikleri	Sosyal çocuk Sorumluluk sahibi çocuk Girişimci çocuk Empati gücü yüksek çocuk

Tablo 21 incelendiğinde okul öncesi öğretmeni yapılandırılmış oyun etkinliği sonrasında NGG gösteren çocukların Can'a ilişkin farkındalık ve tutumlarına ilişkin görüşlerinden bahsederken akran kabulüne vurgu yapmıştır. Akran kabulü kategorisi altında iki alt kategori söz konusu olup bu kategoriler olumlu sosyal davranış geliştirme ve kişilik özellikleridir.

Okul öncesi öğretmeni olumlu sosyal davranış geliştirme alt kategorisi içerisinde NGG çocukların oyun becerilerinin geliştiğine, yardımlaşma ve işbirliği sergilediklerine, dil ve konuşma desteği verdiklerine ve NGG çocukların prososyal davranışlar gösterdiklerine dikkat çekmiştir. Okul öncesi öğretmeni olumlu sosyal davranış geliştirme alt kategorisine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> *…. Sonra ben sınıftaki çok büyük anlamda değişiklik olduğunu fark ettim. Çünkü çocuklar artık Can'ı fark etmişlerdi. Yani sadece izleyip taklit edip kıskanmakla kalmıyorlardı. Onunla oynamak istiyorlardı. Can'da da gelişmeler olmuştu. Can artık uyum sağlamıştı sınıfa yani eskisi kadar bağırmıyordu. Eskiden olsa son 1-2 saat bağırırdı. Önceden Can'ın yanına yaklaşmak, oturmak istemiyorlardı. Sonra çoğu çocuğun sorgulamadan yanına oturduğunu gördüm. Elinden tutuyor. Şimdi Can onlara zarar vermediği sürece yanlarında kalmasına izin veriyorlar. Hiçbir şekilde onu göndermeye çalışmıyorlar. Ben o değişimi fark edebildim. Yani*

süreç ve o oyunlar etkinliklerin sınıfa ve sınıfın Can'a alışması sürecinde faydalı olduğunu düşünüyorum. Keşke bu uygulamalar ilk aylarda başlasaymış. Ama bu da benim tecrübesizliğimden kaynaklıyordu. Benimde çok büyük hatalarım var bunlar ortadan kalkınca çok şey değişti.

[OÖÖ; 11.06.2018-15:25].

Mesela çocuklar şey yaptılar. Öğretmenim Can bir şey söylüyor ama ben anlamıyorum ona yardımcı ol. Bu tarz duygusal şeyleri gelişmişti açıkçası. Çocukların O'nu anlamaya başladıklarını hissediyordum ben son dönemlerde. Üstelik ailesi Can ile konuşmasına izin vermeyen çocuk bile yardım etti. Bir kız çocuğunun Can'dan kaçmasının, onu istememesinin sebebi annesiydi. Annesi tepkiliydi yani. Benim yanımda da tepkiler verdi. Bırak şunu uğraşma şununla falan gibi kelimeler kullandı. Ve çocuğuna da zaten aynı şeyleri söylüyordu. Ama kız çocuğu bu kadar tepkiye rağmen senenin sonunda Can'ın çantasını takmak istiyordu. Ona yardımcı olmak istiyordu.

[OÖÖ; 11.06.2018-15:40].

Okul öncesi öğretmeni sınıf içerisinde NGG çocuklardaki farkındalık ve tutuma ilişkin görüşlerinden bahsederken çocukların Can'a yardımcı olduklarına, prososyal davranışlar gösterdiklerine, Can'a dil ve konuşma desteği sağladıklarına dikkat çekmiştir. Ayrıca Can'ı sınıfta istemeyen ve kızının araştırmaya katılmasına onam vermeyen ebeveynin kızında da prososyal davranışlarının geliştiği belirlenmiştir. NGG çocukların öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duymadan süreci yönettiklerine vurgu yapan okul öncesi öğretmeninin günlüğünden bu sürece ilişkin notlar aşağıda yer almaktadır.

Can çocukların kurduğu evin içine girmek istedi. Çocuklardan biri Can'ı oyuna çağırdı. Otur dedi Diğeri de Can'a otur dedi. Can oturdu, yattı. Can'a lego demeyi söyletmeye çalıştılar. Çocuklardan biri yanıma geldi "Öğretmenim Can lego dedi" dedi.

[Öğretmen günlüğü; 29.05.2018].

Can'ın çantasının önü kilitli olduğu için arkadaşları açıyor. Sınıftan bir kız çocuğu ben söylemeden yönerge vermeden kendiliğinden çantasını açtı ve yerine koymasına yardımcı oldu. Ki bu çocuk Can'ın yanına bile oturmayan bir çocuktu. Annesi çok tepkili bir kadın.

[Öğretmen günlüğü; 11.05.2018].

Çocuklar legolarla oynarken Can oyunlarını bozdu. Biri kızarak "Offf oyunumuzu bozdun" dedi diğeri "Boşver O'da gelsin bir şey olmaz oynasın bizimle öğretiriz" dedi.

[Öğretmen günlüğü; 28.04.2018].

Blok merkezi önünde üç çocuk oyun oynamaktadır. Tuğla blokları üstü üste, yan yana dizerek kendilerine araba yapmaktadırlar. Can grubun yanına geldi ve bir süre izledi. İşaret ederek ve sesler çıkararak bir şeyler anlatmaya çalıştı. Grupta yer alan çocuklardan birisi " Oyunumuzu bozma gel sen de oyna ama bunlara (Tuğlalara) vurma, araba bozulur yoksa" dedi. Elinden tuttu Can'ı *yere tuğlaların (arabanın) içine oturttu. "Hadi gidiyoruz gaza basın" dedi. [26.04.2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü].*

Öğrenme merkezlerinde oyun zamanının bitmesinin ardından çocuklar ellerini yıkadı ve sınıfta tek sıra halinde beklemeye başladılar. Can sıraya girmedi dolaşmaya başladı tekrarlayan hareketlerle bağırmaya başladı. Sınıfta tek sıra halinde olan çocuklardan birisi " Gel Can gezme sıraya gir yanıma" dedi. Elini tuttu. Sıra halinde aşağı inmeye başladılar. Merdivenlerden inerken NGG daha yavaş bir şekilde inerek "Koşma düşersin" diye uyarıda bulundu. Aşağıya yemekhaneye vardıktan sonra hepsi yerlerine oturdu. Kahvaltı tabağını bitiren bazı çocuklar tekrar servis istedi. Can üçüncü servisi isteyince NGG çocuklardan bazıları "... Çok yeme yeter" diye uyarıda bulundular ve bu durumu öğretmenlerine haber verdiler.

[14.05.2018 tarihli Araştırmacı günlüğü].

Katılımlı gözlem sırasında araştırmacı çocuklar arasında geçen konuşmayı şöyle kaydetmiştir.

NGGÇ1: Can sen ne yapıyorsun?

Can: Sadece göz teması kurdu. Herhangi bir harekette veya sözde bulunmadı.

NGGÇ1: Karalama öyle yapmayacaksın. (Etkinliğine bir süre devam etti).

NGGÇ1: Can bak ben yapıştırdım. Dur seninkini de yapıştırayım mı? (Can'ın yapıştırıcını almak istedi Can karşı çıktı vermek istemedi ve bağırmaya başladı). Ya bir dakika geri vereceğim almayacağım. Yapıştırayım seninki de olsun. (Can'ın itirazlarına rağmen yapıştırıcıyı sürdü).

Can: Etkinlik kâğıdına baktı ve gülerek sallamaya başladı.

NGGÇ: Bak oldu işte dedim sana.

[17.04.2018 tarihli Gözlem].

Okul öncesi öğretmeni diğer bir alt kategori olarak akran kabul sürecinde NGG çocukların kişilik özelliklerine değinmiştir. Can'a karşı farkındalık ve tutumlarında değişim olan NGG çocukların kişilik özelliklerinin sosyal, girişimci ve empati gücünün yüksek olduğuna vurgu yapmıştır. Okul öncesi öğretmeni Can'ı kabul eden NGG çocukların kişiliklerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

> *... Bu dönemde çocukların da kendi yapısından kaynaklı şeyler de var. Mesela bu saydığım çocuklar diğer arkadaşlarıyla da aşırı iletişime girebilen çocuklar. Zaten Can ile iyi iletişime geçmiş olan çocuklar sosyal duygusal alanları çok gelişmiş çocuklardı. Büyüklerle küçüklerle veya işte sınıfa yabancı biri girdiğinde ilk iletişime girmek isteyen çocuklar bunlar. Kişilik olarak empati kurabiliyorlar...*
>
> *[OÖÖ; 11.06.2018-16:05]*

Akran kabulü kategorisi içerisinde NGG çocukların Can'ı oyun etkinliklerine davet ettikleri, yardımcı oldukları, prososyal davranışlar gösterdikleri ve Can ile ilgili sınıf içi rutinlerde sorumluluk aldıkları görülmüştür.

4.5. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Akran İlişkileri

Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında OSB'li olan özel gereksinimli çocuğun akran ilişkilerindeki değişimin değerlendirilmesi için öğretmen görüşmesi, gözlem, araştırmacı ve öğretmen günlüğü verileri incelenmiş ve akran ilişkileri kategorisi belirlenmiştir. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında OSB'li olan özel gereksinimli çocuğun akran ilişkilerindeki değişime ilişkin bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında OSB'li Olan Çocuğun Akran İlişkileri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Akran İlişkileri	İletişim becerileri	Arkadaşına seslenme Tek kelime söyleme Sesini kontrol edebilme
	Sosyal beceriler	Oyuna katılma Materyalleri paylaşma Sıra bekleme

Tablo 22 incelendiğinde akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında OSB'li Can'a ilişkin bulgularda akran ilişkileri kategorisi oluşmuştur. Akran ilişkilerine yönelik ilk alt kategori iletişim becerileridir. İletişim becerileri alt kategorisi arkadaşına seslenme, tek kelime söyleme ve sesini kontrol etmedir. Akran ilişkileri kategorisinin ikinci alt kategorisi sosyal beceriler olmuştur. Sosyal beceriler alt kategorisi ise oyuna katılma, materyalleri paylaşma ve sıra bekleme olmuştur. Okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen iletişim becerilerine yönelik düşüncelerini şöyle aktarmıştır.

... Can çocukların söylediği bazı kelimeleri söyleme çabasına girdi. Birgün baktım Can gerçekten bazı kelimeleri söylüyor. Söylediği bazı kelimeler Esra, at, ver...

Can bir şey öğrendiğinde bir kelimeyi mesela at kelimesi, çocuklar bunu öğrettiklerinde çok mutlu olup bu sefer başka kelime öğretmeye çalışıyorlar. Mesela öğretmen Can benim ismimi söyledi ben ismimi öğretim deyip koşa koşa gelip bunu söylüyorlar ve bununla mutlu oluyorlardı. Benim ismimi söyletmeye çalıştılar. İşte hadi şimdi Canan de, Esra'yı öğrenmişti. Zaten kendi isimlerini söyletmeye çalıştılar.

[OÖÖ; 11.06.2018-17:12]

Okul öncesi öğretmeni sosyal beceri kategorisi içerisinde Can'ın oyuna katıldığından, materyalleri paylaştığından ve sıraya girip beklediğinden söz etmiştir.. Okul öncesi öğretmeni sosyal beceri kategorisine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Can kendi kendine arkadaşlarının yanına gidiyor mesela. Onların yanına oturuyor, izliyor hatta bazen basit oyunlara O'da katılıyor. Ara ara arkadaşları ile oyun sırasında sorun yaşıyoruz ama eskiye göre çok değişti eskiden ne yanlarına otururdu ne de eşyasını verirdi.

[OÖÖ; 11.06.2018-17:26]

Kahvaltıya inerken hiç sıraya girmezdi hep önde olayım, elimi tutma diye bağırırdı. Şimdi eskisi kadar bağırmıyor bide arkadaşının elini tutup iniyor. Bunlar bence büyük değişimler.

[OÖÖ; 11.06.2018-17:48]

Can sınıfta dolaşmaktadır. Tarık'a seslenmiştir (net kelimeler değildir). Tarık Can'ı duymayınca Can Tarık'ın yanına gitmiş, elini tutmuş ve yazı tahtasının oraya götürmüştür. Tarık tahta kalemini alıp birşeyler çizmeye başlamıştır.

Can'da diğer kalemi alıp karalamalar yapmıştır. Sonrasında Tarık kalemi bırakıp tekrar diğer arkadaşlarına doğru gitmiştir. Can'da Tarık'ın arkasından koşarak yanına gelmiştir.
[18.05.2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü].

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Okul öncesi dönem kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada, araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda ve kaynaştırma sınıfında kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum ve görüşler belirlenmiş, paydaşların birbiri ile etkileşimleri irdelenmiş ve araştırmanın gerçekleştirildiği kaynaştırma sınıfında akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanmış ve akran ilişkilerinin gelişimsel süreçleri izlenmiştir. Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında; öncelikle anaokulunda kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum ve uygulamalar, kaynaştırma sınıfında mevcut durum ve uygulamalar, kaynaştırma sınıfında akran ilişkileri ve akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrası akran ilişkilerindeki değişim sırasıyla tartışılmıştır.

5.1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Anaokulunda ve Kaynaştırma Sınıfında Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Mevcut Durum Tartışma ve Yorumu

Kaynaştırma uygulamalarının nitelikli ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önemli unsurlar bulunmaktadır. Başarılı bir kaynaştırma süreci öğretmenler, okul yöneticileri, yardımcı personeller, aileler, NGG akranlar ve alan uzmanlarının oluşturduğu bir ekip çalışması ile mümkün olmaktadır (Odluyurt ve Batu, 2012; Zigmond, Kloo ve Volonino, 2009). Kaynaştırma sürecine ekolojik bir perspektiften yaklaşılması, kaynaştırma sürecinde yaşanılanların ardında yer alan etkileşimleri ve bu etkileşimlerin getirdiği sonuçların anlaşılmasına daha bütünsel ve sistematik bir bakış açısı sağlayacaktır. Ayrıca bu bakış açısının çocuklara yönelik önleyici ve müdahale edici fikirler sunması, düzenlenecek hizmetlere ilişkin uzun vadede yol gösterici bilgiler sağlaması önemli görülmektedir (Demir, 2014).

Bu bağlamda öncelikle araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulundaki kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durumu belirlemeye yönelik bulgular; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve kaynaştırma uygulamaları, okul yöneticilerinin, diğer okul personelinin (yardımcı personel), ailelerin ve NGG akranların kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri alt amaçları üzerinden tartışılmıştır. Ayrıca paydaşların birbirleri ile ilişkileri ve bu ilişkilerin çocuklara yansımasına yer verilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulundaki okul öncesi öğretmenlerinin ve uygulamanın gerçekleştirildiği anasınıfındaki okul öncesi öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, uygulama süreçleri ve yaşanılan sorunların benzer bulguları içermesi nedeni ile bu bulguların tartışması birlikte yapılmıştır.

5.1.1. Anaokulu ve Kaynaştırma Sınıfındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının amacı özel gereksinimli çocuklar ile NGG akranlarının eğitimsel ve sosyal olarak bütünleştirilmesini sağlamaktır. Özellikle okul öncesi dönem hem özel gereksinimli çocukların hem de NGG akranların gelişimlerinde anlamlı farklılıklar yaratması açısından önem taşımaktadır (Aral, 2011; Batu ve Kırcaali İftar, 2006). Ancak başarılı bir kaynaştırma uygulamasını etkileyen en temel faktörden birisi ekolojik kuramın mikro sisteminde yer alan okul öncesi öğretmenleri ve onların kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve davranışlarıdır (Forlin, Loreman, Sharma ve Earle, 2009; Odom, 2000). Araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenler kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini daha çok korku, üzüntü, endişe ve acıma gibi duygu ifadeleri ile açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi tanımlamalarında, engel, yetersizlik, özür gibi ifadeleri de kullandıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli bir çocuk sınıfa yerleştirildiğinde öğretmenlerin kızgınlık, sıkıntı, korku ve pişmanlık duygularını yaşadıkları bilinmektedir (Pik,1986). Öğretmenler kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olsalar da, farklı duygusal süreçlerden geçmekte ve bu süreçte pek çok zorluk yaşamaktadırlar (Akalın, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu ve İşcen, 2014; Edwards, 2011, Evins, 2015; Leatherman, 2007; Leatherman ve Niemeyer, 2005). Metin (2018), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygusal bir yaklaşım içinde olmalarının nedenlerini, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların özellikleri, ihtiyaçları ve bu çocuklarla çalışma konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamalarıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamalarının kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz bir tutum sergilemelerine yol açtığı da belirtilmiştir (Güner Yıldız, Ayhan Melekoğlu, 2016). Ayrıca öğretmenlerin uygulamalar sırasında öğretmenlik sorumluluklarını yerine getiremiyor gibi algılanma endişesini yaşadıkları da pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Avramidis, Bayliss ve

Burden, 2000; Avramidis ve Norwich, 2002; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Bruns ve Moghaberran, 2009; Doğaroğlu,ve Dümenci, 2015; Gök ve Erbaş, 2011; Hastings ve Oakford, 2003; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Odom, 2000; Şahbaz ve Kalay, 2010; Uysal, 2003; Yavuz, 2005).Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda korku ve endişe gibi duyguları bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerden beklenen, hoşgörü ya da acıma ötesinde kabul edici bir tutumla profesyonel bir tavır sergilemeleridir. Öğretmenleri profesyonel yaklaşımdan uzaklaştıran ve dolayısıyla olumsuz duygulara sürükleyen bilgi eksikliğinin kaynaştırma eğitimi tanımlarına da yansıtıldığı görülmektedir.

Araştırmada anaokulu ve kaynaştırma sınıfı okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinde yer alan bir diğer bulgu öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardır. Öğretmenler ilk olarak lisans eğitiminde aldıkları özel eğitim ders içeriklerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bilgi ihtiyacının mesleğe başlamadan önce yeterli özel eğitim dersi ve bu derse ilişkin uygulama almamış olmalarından kaynaklandığı ve bu durumun yaşadıkları sorunların göstergesi olarak kabul edildiği bilinmektedir (Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Praisner, 2003; Sharma, Forlin, Deppeler ve Guang-Xue, 2013). Öğretmenler ayrıca görev yaptıkları okul ve düzenleyici kurumlar ile ilişkili sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunlar kısıtlı hizmet içi eğitim olanakları, eğitime ilişkin fiziki alt yapı yetersizliği, ebeveyn-okul ve kurumlar arası işbirliğinin sağlanamamasıdır. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerden çocukların ihtiyaçlarına göre sınıfın fiziksel koşullarını, işleyişini, öğretim zamanını, materyallerini ve yöntem seçimini uygun şekilde planlaması ve uyarlaması beklenmektedir (Kargın, 2013). Hizmet sürecinde yaşanan bilgi ve eğitime ilişkin yetersizlikler kaynaştırma sürecinde öğretmenlerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirememelerine neden olmaktadır (Akalın, 2014; Sharma, Simi ve Forlin, 2015). Öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için 2011 yılında yayınlanan Eğitim Reformu Girişimi (ERG) raporunda, öğretmenlerin yaşadıkları bu yetersizliklere dikkat çekilmiş ve etkili kaliteli bir kaynaştırma için özellikle öğretmenlere ve çocuklara yeterli destek hizmeti verilmesi ve veri temelli uygulamaların sayısının artırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca alt yapı uygulamalarına yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2018) 23. Maddesinde, tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilen okullarda özel gereksinimi olan çocuklar için uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılmasına; destek eğitim hizmetleri kapsamında sınıf içi yardım ve destek eğitim odası bulundurulmasına vurgu yapılmıştır. Sınıf mevcutlarına

ve ortam düzenlemesine ilişkin şartlar yönetmelikte açık bir ifade ile yer almasına rağmen sınıflardaki öğrenci sayılarının ve fiziki düzenlemelerin yönetmeliğe uygun olarak planlanmadığı görülmektedir. Alan yazın araştırma bulguları geçmişten günümüze kaynaştırma eğitimini iyileştirme ile ilgili yasal düzenlemelerin ve reform çalışmalarının yapıldığını ancak uygulama süreçlerinde gerekli hazırlıkların, destek hizmetlerin, bilgi ve eğitim ihtiyaçlarının giderilmediğine ilişkin ipuçları vermektedir. Bu görüşü destekler nitelikte yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin fiziki yetersizliklerden, kalabalık sınıf mevcutlarından ve personel eksikliğinden dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Demir ve Açar, 2011; Deniz ve Çoban, 2019; Saraç ve Çolak, 2012).

Araştırma sürecine bakıldığında; makro düzeyde kaynaştırma politikalarına ilişkin birçok yasal düzenlemeler yapılmasına rağmen bu düzenlemelerin eğitim uygulamalarına yansımadığı, sorunların devamlılık gösterdiği, sistemler arası işbirliğinin kurulmadığı ve dolayısı ile bu sürecin öğretmenlerin tutumlarına olumsuz yansıdığı görülmüştür. Bu bağlamda iyileştirmeye yönelik olarak düzenlenen uygulamaların istenilen sonucu doğurmadığı söylenebilir. İstenilen sonuçların elde edilememesi ise yapılan düzenlemelerin kısa vadeli olması, uygulamaya yönelik içeriklerin yetersiz olması, katılımların bölgesel olarak gerçekleşmesi, alt yapı ihtiyaçlarının giderilememesi ve kurumlar arası işbirliğinin yetersizliği ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin NGG çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma sürecine ilişkin olumsuz yaklaşımlarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler bu sorunlar içerisinde ebeveynlerin olumsuz ve duygusal bir yaklaşım sergilemelerine vurgu yapmıştır. Ebeveynlerin olumsuz ve duygusal yaklaşımları içerisinde Can'ı reddetmesi, kendi çocuğunun zarar görebileceği ve eğitimin aksayacağı yönünde endişeler taşımaları yer almaktadır. NGG çocukların ebeveynleri bazı durumda çocuklarının özel gereksinimli çocuğun gösterdiği istenmeyen davranışı tekrar etmesi ve çocuklarında davranış problemlerinin ortaya çıkabileceği konusunda endişelerde yaşamaktadırlar. Narumanchi ve Bhargava (2011)'ya göre bazı ebeveynler özel gereksinimli çocukların taleplerinin zaman aldığını ve bu durumunda normal gelişen çocukların gelişimi için risk oluşturduğunu düşünmektedirler (Narumanchi ve Bhargava, 2011). NGG çocukların ebeveynlerinin akademik ve sosyal kaygılar yaşadıkları görülmektedir. Alan yazında NGG çocukların ebeveynlerinin farklı yaklaşımlar sergilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. (Argün, 2015; Hilbert, 2009; Koçyiğit, 2015; Loreman, Richmond, Barber ve Lupart, 2009; Narumanchi ve Bhargava, 2011; Özaydın ve Çolak, 2011; Öncül ve Batu,

2005; Peck, Staub, Galluccia ve Schwartz, 2004; Taşdemir ve Özbesler, 2017; Toran, Etgüer ve Ünsever, 2017; Toran, Etgüer, Ünsever, 2017).

NGG çocukların ebeveynlerinin yaşadığı bu duygu çatışmaları ebeveynlerin kaynaştırma sürecine ilişkin yeterli bilgiye, donanıma sahip olmamasına dayanmaktadır (Artiles ve Kozleski, 2010; Öncül ve Batu, 2005). Oysaki kaynaştırma sürecine ilişkin bilgilendirmelerin yapılması yanlış anlamaları, kaygıları, korkuları, önyargıları ortadan kaldırmaktadır (Rillotta ve Nettelbeck, 2007; Yazbeck ve ark.,2004). Petty ve Cacioppo (1986), özel gereksinimli bireylere yönelik tutum oluşumunu ve değişimini açıklayan ayrıntılandırma olasılığı kuramında; kişilerin özel gereksinimli bireyler hakkındaki bilgi düzeyi ve tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Bu kurama göre kişilerin özel gereksinimli bireyler hakkında ayrıntılı ve gerçekçi bilgilere sahip olması doğru ve gerçekçi tutumlar sergilemelerine yardımcı olurken; kişilerin özel gereksinimli bireyler hakkında yüzeysel bir bilgiye sahip olmaları takıntılı, yanlı, önyargılı ve ayrımcı bir davranış sergilemelerine neden olmaktadır.

NGG çocukların ebeveynlerinin sürece olumsuz ve tepkisel olarak yaklaşmasının ardında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hazırlık aşamalarına ilişkin akademik ve sosyal bir planlama yapmamaları, aile eğitim/katılım etkinliklerine yer vermemeleri, ebeveynleri sürece dâhil etmemeleri önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm olarak NGG çocukların ebeveynlerini görmezden gelmekte veya konuşmayı tercih etmektedirler. Oysaki öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde hem özel gereksinimli çocuğun ailesini hem de NGG çocukların ailelerini kaynaştırma eğitimine hazırlaması gerekmektedir. Aileler ile düzenli toplantılar yapılması, konferanslar düzenlenmesi, her aşamada aile katılımının sağlanması, düzenli değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmekte ve bu çalışmalar birçok araştırmanın önerileri içerisinde yer almış olup kaynaştırma sürecinin etkililiğini artırdığına vurgu yapılmıştır (Çulhaoğlu İmrak, 2000; Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Koçyiğit, 2015; Nacaroğlu, 2014; Özaydın ve Çolak, 2011;Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 1995).

Okul öncesi öğretmenleri yaşanılan sorunların bir nedeni olarak ebeveynleri görürken, ebeveynler ile yaşanılan sorunların ardında öğretmenlerin süreçte yetersiz kalmaları bulunmaktadır. Öğretmenler ve ebeveynler arasında yaşanan bu problemlerin üstesinden gelebilmek ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayabilmek için yasal düzenlemelerin ve eğitim politikalarının planlanması sürecinde sistemler arası işbirliğinin önemi göz önünde bulundurulmalıdır (Demir, 2014). Bunun sağlanabilmesi için ise özel

gereksinimli bireylere yönelik toplumsal bilinçlenme çalışmalarının okullar, devlet kurumları, özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları ve gönüllülük temelinde yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okul öncesi öğretmenlerin yaşanılan bu sorunlara ilişkin çözüm önerileridir. Okul öncesi öğretmenleri ebeveynlerle yaşanılan sorunlara çözüm olarak ebeveynlerin eğitim almalarına yönelik öneriler sunmuşlardır ancak sunulan bu önerilerin çözümünü uzmanlardan ve rehber öğretmenlerden beklemektedirler. Kaynaştırma sürecinde rehberlik servisi ile işbirliği konusunda yeni düzenlemeler yapılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. MEB tarafından rehber öğretmenlerin görev tanımlarının güncellenmesine ve kaynaştırma sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmeleri gereğine işaret etmişlerdir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik servislerinden beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Demir ve Acar, 2011; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin süreçte daha aktif roller almasını istemesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde zorlandıklarını, işbirliği kuramadıklarını ve yetersiz kaldıklarını düşündürtmektedir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin kendilerini çözüm merkezi olarak görmedikleri ve kendilerini sürecin dışında gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler yaşanılan sorunlara yönelik MEB ve YÖK'e de önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin önerilerinin bilgi yetersizliğinin giderilmesi ve fiziki şartların iyileştirilmesine ilişkin olduğu dikkat çekmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir dizi bütünleştirici faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu faaliyetler; uygun destek hizmetleri (destek personel, uzman, rehberlik servisi vb), uyarlanmış sınıf ortamı ve fiziksel çevre, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek uygun araç-gereç, materyal desteği ve öğretmen yetiştirme programları ders içerikleridir (Deniz ve Çoban, 2019; Sığırtmaç, Hoş, Abbak, 2011; Kale, Sığırtmaç, Nur, Abbak, 2016). MEB (2019) tarafından hazırlanan "Okul öncesi Kaynaştırma Eğitimini Yaygınlaştırma Projesi" kapsamında yetersizliği olan çocukların eğitimlerinin ücretsiz olarak sağlanması ve bu projede görev alacak öğretmenler ile eğitim yöneticilerinin mesleki yeterliliklerinin artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılması, eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanması ve destek eğitim odalarının açılması üzerinde durulmuştur. Ancak elde edilen bulgular kaynaştırma eğitimine ilişkin gerekli şartların

sağlanmadığını göstermektedir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; İlk, 2014; Nacaroğlu, 2014; Yazıcı ve Akman, 2017).

5.1.2. Anaokulu ve Kaynaştırma Sınıfında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Uygulama Süreçleri Tartışma ve Yorumu

Öğretmenler, kaynaştırma eğitim uygulamalarının yürütücüsü olmalarının yanı sıra tüm bu süreç boyunca sınıf içinden ve dışından süreci etkileyebilecek olumlu / olumsuz tüm faktörleri işlevsel bir şekilde yönetmek durumundadır. Ekolojik kuram açısından değerlendirildiğinde, öğretmenler kaynaştırma uygulamalarını çevreleyen diğer tüm sistemlerin merkezinde yer almaktadır (Odom, 2000). Bu nedenle, öğretmenlerin kaynaştırma sürecini bir sistemler bütünü olarak ele alması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuk ve ebeveynlerini, NGG akranlar ve onların ebeveynlerini, okul personelini, var olan eğitim kaynakları gibi kaynaştırma eğitimini çevreleyen diğer sistemleri sağlıklı yönlendirebilmesi gerekmektedir. Bu yönlendirmenin doğru bir şekilde yapılmasında ise, öncelikli olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olumlu bir tutuma ve kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir (Yıkmış, Aktaş, Karabulut, Terzioğlu, 2018). Ancak katılımcı öğretmenin bilgi yetersizliğine bağlı olarak kaynaştırma eğitimi hazırlık çalışmalarına yer vermediği görülmektedir. Oysa kaynaştırma eğitimi başlamadan önce yerine getirilmesi gereken hazırlık aşamaları önemli bir noktadır (Batu, 2000). Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul görmelerinde ve önyargılı tutumların değişmesinde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla okul çağındaki normal gelişim gösteren çocuklara kaynaştırma uygulamaları öncesinde kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri sunulması önemlidir (Aktaş, 2001; Civelek, 1990; Şahbaz, 2007). Araştırmada hem anaokulundaki okul öncesi öğretmenlerinin hem de uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın okul öncesi öğretmeninin kaynaştırma eğitimine hazırlık aşamasında sadece yetersizlik türüne ilişkin internet kaynaklı bilgi toplama çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Oysaki kaynaştırma öğretmenlerinin hazırlık aşamasında bilgi toplamanın yanı sıra özel gereksinimli çocuğu ve ebeveynlerini; NGG çocukları ve ebevynlerini bilgilendirmesi ve sürece hazırlaması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim ortamını hazırlaması, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirme ekibini oluşturması, eğitsel performans paralelinde BEP hazırlaması, okul yönetimi ile işbirliği sağlaması, ev ziyaretleri yapması, eğitim hedefleri

oluşturması da yerine getirmesi gereken sorumlulukları arasında yer almaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007; Metin, 2011). Yapılan araştırma bulguları da öğretmenlerin kaynaştırma öncesi hazırlık etkinliklerinden bilgi toplama ile sınırlı kaldıklarını destekler niteliktedir (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015; Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Nizamoğlu, 2006, Yıkmış, Aktaş, Karabulut, Terzioğlu, 2018). Oysaki kaynaştırma eğitimine ilişkin hazırlık etkinliklerinin uygulanması halinde NGG çocukların akran kabullerinin ve sosyal becerilerinin arttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Aktaş, 2001; Krahe ve Altwasser, 2006; Manetti, vd., 2001; Özcan Yaşaran, Batu ve Özen, 2014; Şahbaz, 2007; Turhan, 2007; Vuran, 2005). Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin hazırlık aşamasında sadece bilgi toplama ile sınırlı kalması ve hazırlık çalışmaları yapmamaları kaynaştırma sürecine ilişkin bilgi ve uygulama donanımına sahip olmadıklarını, lisans eğitimlerinde aldıkları özel eğitim dersi ile sınırlı kaldıklarını ve sürecin öneminin fark edilmediğini göstermektedir. Bu durum kaynaştırma paydaşları arasında sorunlar yaşanmasının temel nedeni olarak görülebilir. Öğretmenlerin hem kendileri için hem de diğer paydaşlar için hazırlık çalışmaları yapmamaları iletişim ve nitelik sorunlarını beraberinde getirebilir. Bu durumun üstesinden gelebilmek ve farkındalık sağlayabilmek için uzun vadeli eğitim reformlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sırasında NGG çocuklar ve ebeveynleri ile konuşarak empati çalışmaları yapmakta, BEP hazırlamakta ve bilgilendirme toplantıları gerçekleştirmektedirler. Oysaki bu çalışmalar kaynaştırmaya hazırlık aşamasında yapılması gereken çalışmalardır(Aral ve Gürsoy, 2007; Baykoç, 2011; Bricker, 2000). Kaynaştırma sırasında öğretmenlerin günlük planlar hazırlamaları, günlük plan ile ilişkili uyarlamalar yapmaları, yöntem ve materyal seçimlerini gerçekleştirmeleri ve uygulamaları gerekmektedir (Bruns ve Mogharberran, 2009; Metin, 2011). Öğretmenlerin plansız bir uygulama gerçekleştirmeleri akademik yetkinliklerinin olmamasından kaynaklanabilmektedir (Pivic, McComas ve La Flamme, 2002; Soodak, Erwin, Winton, Brotherson, Turnbull, Hanson, 2002). Öğretmenlerin bilgi yetersizliğinden kaynaklı yaşadıkları bu sorunları ortaya koyan farklı araştırma bulguları mevcuttur. Bu bulgularda öğretmenlerin BEP hazırladıkları, ebeveynleri ve çocukları bilgilendirme çalışmaları yaptıkları ancak bu konuda yeterli olmamalarından kaynaklı bu çalışmaları kendilerinin hazırlayamadıkları ve destek aldıkları belirlenmiştir (Gök ve Erbaş, 2011). Hâlbuki dışa bağımlı bu uygulamalar yaşanılan sorunların giderilmesinde kalıcı çözümler sunmamaktadır. Kalıcı ve etkili çözümler için öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar ve uygulamalar konusunda eğitim almaları gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları ve sınıf içi etkinlik uygulamaları sonrasında değerlendirme süreçlerini gerçekleştirmemektedir. Öğretmenler kaynaştırma çocukları için her iki dönem sonunda gelişim raporu yazmakta ancak bu çocuklar için hazırlanan BEP'e ilişkin herhangi bir değerlendirme yapmamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler etkinlik sonrası değerlendirmeyi de göz ardı etmekte ve bunun yerine olumlu pekiştireçlerle dönüt vererek özel gereksinimli çocukları motive etmektedirler. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli çocukların eğitim fırsatlarından en üst düzeyde faydalanabilmeleri için uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması açısından BEP hazırlanması ve değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Avcıoğlu, 2012). Değerlendirme, hem çocukların performans gelişimlerine hem de öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır (Sucuoğlu, 2006). MEB (2013)'de öğretmenlerin etkinliklerdeki uyarlamaların yanı sıra Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) da uygulamaları ve değerlendirmeleri gereğine vurgu yapmaktadır. Yapılan bu uygulamalar ile özel gereksinimli çocukların tüm eğitim sürecine kaynaştırılması amaçlanmaktadır. Ancak diğer araştırma bulguları da öğretmenlerin BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sınırlı kaldıklarını ve bu konuda destek aldıklarını göstermektedir (Akalın, 2014; Skinner ve Grant, 2001). Bununla birlikte öğretmenler BEP'te yer alan kısa ve uzun dönemli amaçları da günlük planlarına dâhil etmemekte, uyarlama yapmamakta ve BEP değerlendirmesini yazmamaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin teorikte belgeleri hazırladıklarını ancak uygulamaya yansıtmadıklarını göstermektedir. Bu durum ise, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair sorumluluklarını yerine getirmediklerini ve bu konuyu göz ardı ettiklerini düşündürmektedir.

Kaynaştırma konusunda yeterli yöntem ve teknik bilgisi olmayan öğretmenler sınıf içerisinde ve öğretim planında uyarlamalar yapamamakta, çocuklar arasında dengeli bir iletişim kuramamakta ve bütünleştirici bir eğitim ortamı yerine sınıf içerisinde herhangi bir düzensizlik yaşanmaması için ayırıcı bir eğitim ortamı planlamaktadır (Pretti-Frontczak, McGough, Vilardo ve Tankersley 2006). Kaynaştırma ortamlarının temel amacının sosyal bütünleşme olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin; sınıfın fiziki koşullarını, sınıfın oturma düzenini, öğretim programını ve öğretim yöntemlerini farklı ihtiyaçlara göre uyarlaması, eğitimde fırsat eşitliğini ve birliğini sağlaması, yetersizliği olan ve olmayan tüm çocukların sınıfta kaynaşmasını sağlayacak program ve öğrenme ortamları hazırlaması gerekmektedir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 1995; Sucuoğlu ve Kargın, 2006;). Oysaki okul öncesi kaynaştırma sınıflarında özel

gereksinimli çocuk ile NGG çocukların yaptıkları etkinlikler, öğretim ortamı ve öğretim grupları farklılık göstermektedir (Brown, Odom, Shouming ve Zercher, 1999; Carta, Atwater, Schwartz ve Miller, 1990; Yıkmış ve Yıkmış, 2008). Araştırma bulguları da Can'ın fiziksel olarak ortama dâhil edildiğini ancak sınıfın sosyal bir üyesi olmadığını göstermektedir. Bu durum kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu söyleyen öğretmenler ile örtüşmemektedir. Sınıf düzeninin sağlanması için gerçekleştirilen ayrı etkinlik ve ayrı oturum düzeni özel gereksinimli çocuğun ötekileştirilmesine ve NGG çocuklara da olumsuz bir model olunmasına neden olmaktadır. Bu durumun Can'ın akran reddi yaşamasını pekiştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenin BEP'i, değerlendirme sürecini göz ardı edip gelişim raporu ile sınırlı kalması Can ile NGG çocukları gelişimsel olarak aynı değerlendirdiği ve kaynaştırma hedeflerinden uzak kaldığı görülmüştür.

Sonuç olarak öğretmenlerin düşünce ve uygulama süreçlerinin bağdaşmadığı söylenebilir. Yapılan araştırma bulguları da bu sonuçları destekler nitelikte olup kaynaştırma öğretmenlerinin uyarlama ve değerlendirme çalışmaları konusunda sınırlı uygulamalar gerçekleştirdiklerini göstermektedir (Gök ve Erbaş, 2011; Yıkmış, Aktaş, Karabulut, Terzioğlu, 2018)

5.1.3. Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşleri Tartışma ve Yorumu

Kaynaştırma eğitiminin bir ekip çalışması olduğu gerçeğinden yola çıkarak kaynaştırmada görev alan tüm paydaşların farklı görev ve sorumlulukları olduğu bilinmektedir. Bu paydaşlardan okul yöneticileri ekip içerisinde liderlik rolünü üstlenen kişilerdir. ÖEHY'nin 73. maddesine göre okul/kurum müdürleri veya görevlendirilen müdür yardımcıları BEP geliştirme birimine başkanlık eder ibaresi yer almaktadır (MEB, 2009). Araştırmaya katılan okul yöneticileri kaynaştırma eğitimine olumlu bir yaklaşım sergilemekle birlikte kaynaştırma eğitimini daha çok yasal dayanaklarla tanımlamışlardır. Eğitimin herkes için yasal bir hak olduğuna vurgu yapan yöneticiler aynı zamanda kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklar için olan sosyal yararlarından söz etmişlerdir.

Kaynaştırma sürecinde görev tanımı yönetmelikle belirlenen okul yönetimi kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen temel unsurlardan bir tanesidir. Okulda etkili bir lider olmadığında kaynaştırmanın başarıya ulaşması oldukça zor görünmektedir (Hoopey ve McLeskey, 2013). Batu, Kırcaali-İftar (2006) bunun nedeninin okul yönetiminin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve davranışlarının diğer kurum personellerini de etkilemesine bağlamaktadır. Araştırma bulguları da yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu tutum gösterdiklerini ve kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklar için olumlu çıktılar sağladığını desteklemektedir (Bailey ve Plessis, 1997; Friend, Bursuck, 2006;Yılmaz Bolat ve Ata, 2017).

Okul yöneticileri kaynaştırma sürecinde farklı nedenlerden dolayı sorunlar yaşadıkları araştırmanın bulguları arasındadır. Bu sorunlardan ilki öğretmenlerin bilgi ve uygulamaya ilişkin yetersizliğinden kaynaklı yaşanılan sorunlardır. Karşılaşılan ikinci sorun okul binasına ve sınıfa ilişkin fiziki alt yapı yetersizliğinin yaşanmasıdır. Son olarak NGG çocukların ebeveynleri ile Can'ın kabul sürecine ilişkin bilgi yetersizliğinden kaynaklı yaşanılan sorunlar okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin öğretmen kaynaklı, fiziki alt yapı kaynaklı ve ebeveyn kaynaklı sorunlar yaşadıklarını desteklemektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Praisner, 2003; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Uysal, 1995; Uzun, 2009). Bu durum okul yöneticilerinin de kaynaştırma sürecine dair gerekli eğitim ve donanım seviyesine sahip olmadığını göstermektedir. Oysaki başarılı bir kaynaştırma sürecinin en kritik elemanlarından biri okul yöneticileridir (Isherwood ve Barger-Anderson, 2008). Kaynaştırma sürecinde karşılaşılan öğretimsel, fiziksel ve sosyal değişikliklerin düzenli bir şekilde yapılabilmesi ve karşılaşılan sorunların ivedilikle çözümlenebilmesi okul yönetiminin rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi ile mümkün olabilmektedir. Okul yöneticileri kaynaştırma eğitimine ilişkin okul politikasını belirlemeli, gerekli fiziki şartları hazırlamalı, anne, baba, öğretmen ve diğer tüm okul personelini bilgilendirmelidir (Sucuoğlu, 2006). Bununla birlikte öğretmenlere hizmet içi eğitim olanakları sağlama, sınıf içi materyal temini, ebeveynler ile öğretmenler arasında köprü kurma okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır (Kargın, 2004). Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmene katılımcı desteğinin olması gereği bilimsel çalışmalarında başat önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Hoppey ve McLeskey, 2013).

Kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşması ile birlikte okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının arttığı görülmekte ve daha geniş bir çocuk yelpazesini yönetebilme gereği ortaya çıkmaktadır (Isherwood ve Barger-Anderson, 2008). Okul yönetiminin

farklılıkları yönetebilmesi için eğitim sistemini uyarlayabilme becerisi, liderlik özelliği, genel kültür ve akademik bilgi kadar pedogojik bilgi sahibi olması da gerekmektedir (Ruairc, Ottesen ve Precey, 2013). Bunun sağlanabilmesi için ise okul yöneticilerinin kaynaştırma süreci hakkında önceden bilgi sahibi olmaları ve hizmet içi eğitimlere dâhil edilmeleri gerekmektedir. Bazı ülkelerde kaynaştırma sürecinin kalitesini artırmak için okul yöneticilerine üç yıl devam eden hizmet içi eğitim olanakları sağlanmaktadır. Bu hizmet içi eğitim periyotlarında okul yöneticileri özel gereksinimli çocukların öğrenme ve davranış özellikleri, kaynaştırma öğretmenlerinin kontrolü ile ilgili bilgi donanım, özel eğitim mevzuatı, çocukların uyum sürecini kolaylaştırıcı müdahaleler, yönetim ve finansal analiz konusunda eğitim almaktadırlar (Collins ve White, 2001). Ancak ülkemizde uygulanan hizmet içi eğitim periyotlarının daha kısa süreli olduğu ve eğitim içeriklerinin daha çok teorik bilgi vermeye yönelik olduğu bilinmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin yaşadığı problemlerin gerekçesi olarak nitelendirilebilir.

Okul yöneticileri kaynaştırmanın başarısını arttırmak için karşılaştıkları bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmuşlardır. Öğretmenlere yönelik olarak verdikleri çözüm önerileri bilgi yetersizliğinin giderilmesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve yenilikçi bir yaklaşım sergilenmesi olmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin hazırlık düzeylerinin yetersiz olduğu bilinmekle birlikte (Sharma, Simi ve Forlin, 2015), yeterli düzeyde eğitilmiş bir kaynaştırma öğretmeni, okul ve sınıf için gerekli uyarlamaları yapabilmekte ve kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu bir tutum sergileyebilmektedir (Unicef, 2014). Bu nedenle kaynaştırma öncesinde öğretmenlere özel eğitim bilgisi, işbirlikçi çalışma, eğitimin uyarlanması ve planlanması, sınıf yönetimi, iletişim ve yönetim desteği gibi konularda eğitim verilmesi önemli görünmektedir (Worrell, 2008). Kaynaştırma eğitimine ilişkin bu gereksinimlerin giderilebilmesi için ise yükseköğretim kurumlarında ve hizmet içi eğitimlerde verilen seminer ve konferansların farklı yöntem ve teknikler kullanılarak verilmesi, MEB, YÖK ve diğer kurumların ortak çalışmalarda planlı ve sistemli olarak işbirliği içinde birlikte hareket etmesi önerilmektedir (Kale, Nur, Kara, 2017). Yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik verdikleri çözüm önerilerinin araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Türkoğlu, 2007; Uzun, 2009). Ancak yapılan farklı araştırmalar öğretmenlerin duygusal ve bilişsel olarak yeterli olmadıklarını, öğretmenlere gerekli desteğin sağlanmadığını göstermektedir (Altun ve Gülben, 2009; Ereş ve Canaslan, 2017; Yılmaz Bolat ve Ata, 2017).

Kaynaştırma eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi ve beklenen çıktıların alınabilmesinde, uygulamaya dönük sorunların farklı boyutlarda değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Ereş ve Canaslan, 2017). Okul yöneticileri karşılaştıkları farklı sorunlara ilişkin kaynaştırmanın başarısını artırmak için YÖK ve MEB'e yönelikte çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu çözüm önerileri içerisinde zorunlu eğitim seminerleri yapılması, yeni okul tasarımlarının kaynaştırmaya yönelik düzenlenmesi, yardımcı personel ihtiyacının giderilmesi, yükseköğretim ders planlarının güncellenmesi yer almaktadır. Öğretmen yeterliliğinin sağlanmasında öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında uygulamaya dayalı kaynaştırma eğitimi ders içeriklerinin yer alması öğretmenlere önemli katkılar sağlamaktadır (Shaddock, Giorcelli ve Smith, 2007; UNICEF, 2014). Öğretmenlere gerekli olan fiziki alt yapı desteği, yardımcı personel ve uygun kaynaklar sağlandığında kaynaştırma eğitiminin olumlu çıktıları olduğu bilinmektedir (Boyle, Scriven, Durning ve Downes, 2011; Foreman, 2011).

Okul yönetimlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin çözüm önerileri araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Çetin ve Çakmak, 2016; Orel, Zerey, Töret, 2004; Yılmaz Bolat ve Ata, 2017). Ancak dikkat çekici olan okul yöneticilerinin verdikleri çözüm önerilerinde çözümün kendileri dışında başka kurum ve kuruluşlardan talep edilmesidir. Bu bulgu öğretmenlerin çözüm önerisi sunarken kendileri dışında başka birimlerden çözüm talep ettikleri bulgusu ile paraleldir. Bu durum hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli olmadıklarını ve süreçte pasif rol aldıklarını göstermektedir. Dolayısı ile kaynaştırma paydaşlarının kaynaştırma sürecinde sorumluluk almak istemedikleri ve sorumlulukları birbirlerine yüklemeye çalıştıkları söylenebilir. Bu durum kaynaştırma problemlerinin kısır döngü içerisinde devamlılığının nedeni olarak yorumlanabilir. Oysaki kaynaştırma sürecinde aktif rol oynayan paydaşların çözüm odaklı yaklaşımlar içerisinde olması, işbirliği kurması, kaynaştırma uygulamalarını ve sistemin işleyişini kolaylaştıracaktır (Collins ve White, 2001).

5.1.4. Okul Yardımcı Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu

Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenin ve özel gereksinimli çocuğun destek kaynaklarından biri de okulun yardımcı personelidir. Ekolojik kuram açısından değerlendirildiğinde, okulda görevli yardımcı personellerin kaynaştırma eğitimine ilişkin

görüşleri, kaynaştırma eğitim sürecine yaklaşımları açısından oldukça önemlidir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda yardımcı personelin özel gereksinimli çocuk ve kaynaştırma eğitimine ilişkin daha çok duygu ifadeleri kullanarak tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu tanımlamalar, özel gereksinimi olan bireylere yönelik acıma ve üzülme şeklindedir. Yardımcı personel doğrudan kaynaştırma eğitim sürecinde yer almasalar da kaynaştırma sürecinin işleyişini etkileyen bir alt sistemdir. Yardımcı personelin acıma ve üzülme şeklinde bu yaklaşımı, özel gereksinimi olan çocuğu ve ailesinin yanı sıra, sınıfta aynı ortamı paylaşan akranlar tarafından da gözlemlenmekte ve NGG akranların özel gereksinimli çocuğa yaklaşımlarında etkili olmaktadır. Ekolojik kuram, çocuğun sosyalleşmesinde kişiler arası ilişkilere ve bu ilişkilerin gerçekleştiği bağlamla olan ilişkilerinin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Burcu (2011), tarafından yapılan çalışmalarda da yetersizliği olan bireylerin "acınan" olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu yaygın duygu tanımlamaları yetersizliği olan bireylere ilişkin yanlış bilgi, inanç, önyargı ve gerçekçi olmayan beklentilerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca yetersizliği olan bireyler ile nasıl iletişim kurulacağını bilmeyen bireyler yetersizliği olan kişilerden korkmakta, üzülmekte ve aşırı koruyucu bir tutum sergileyebilmektedir. Yetersizlik kavramının fiziksel bir tanımdan ziyade sosyal bir tanım olduğundan yola çıkarak toplumsal bakış açısında değişim sağlanabilmesi bilgilendirme çalışmaları, simülasyon/empati deneyimleri ve kişisel yaşantı olanakları ile mümkündür (Burcu, 2011; ÖZİDA, 2010; Rillotta ve Nettelbeck, 2007; Yazbeck ve Mcvilly ve Parmenter, 2004).

Okul yardımcı personeli kaynaştırma eğitiminin çocukların akran ilişkilerini geliştirdiğini çocukların sosyal ve duygusal olarak olumlu kazanımlar elde ettiğini vurgulamışlardır. Kaynaştırma ortamları hem NGG hem de özel gereksinimli çocukların sosyal ve duygusal performanslarını olumlu etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde kaynaştırma ortamları çocukların akranlarıyla oyun aracılığı ile sosyal ve duygusal etkileşimlere girerek çeşitli beceriler öğrenmesini sağlamaktadır. Karşılıklı etkileşime dayanan bu ortam çocukların sosyal, bilişsel, iletişim ve duygusal gelişimi için gerekli becerileri öğrenmesi ve uygulaması için değerli bir ortam oluşturur (Buysse, Goldman ve Skinner, 2002; Guralnick, Neville, Hammond, ve Connor, 2007). Akranlarla oynamak; arkadaşlık, aidiyet hissi, güvenlik hissi oluşturarak ve stresi azaltarak tüm çocuklarda prososyal davranış, kişilerarası beceriler, öfke kontrol becerileri, değişime uyum sağlama, öz kontrol becerileri, problem çözme, strateji geliştirme ve görev tamamlama becerilerini geliştirmektedir(Diamond ve Carpenter, 2010; Overton ve Rausch, 2002). Kaynaştırma

ortamlarında kazanılan bu beceriler yaşama uyum sağlama için önemli kabul edilmektedir (Richardson, ve Schwartz, 1998). Alan yazında kaynaştırma eğitiminin çocuklar için olumlu çıktılar sağladığına ilişkin araştırmalar mevcuttur (Nasibullov, Kashapova ve Shavaliyeva, 2015; Sermier Dessemontet ve Bless, 2013).

Okul yardımcı personeli kendi görev tanımlarını çocukların öz bakım ihtiyaçlarının giderilmesi ve öğretim sürecinde öğretmene yardımcı olmak olarak tanımlamışlardır. Yardımcı personel kaynaştırma ortamlarının vazgeçilmez elemanlarıdır (Batu, 2013). Okul yardımcı personeli okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinde hizmetli/temizlik elemanı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre yardımcı personeller okul binası ve bahçesinin bakım, onarım ve temizlik işlerinden sorumludurlar. Ayrıca okul malzemelerinin muhafazası, mutfak işlerine yardım, okul içi evrak dağıtımı, öğretmen ve yöneticiler tarafından verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdürler (OÖEKY, 2019; Poyraz ve Dere, 2003). Bu görev tanımından yola çıkarak okul yardımcı personellerinin çocukların öz bakım ihtiyaçlarının giderilmesine ilişkin bir sorumluluklarının olmadığı söylenebilir. Bu durum anasınıfında kaynaştırma eğitimine ilişkin destek eğitim hizmetlerinin ve personel ihtiyacının sağlanamadığını ve okul yardımcı personellerinin görev tanımı dışında sorumluluklar aldığını göstermektedir. Okul yardımcı personelinin görev tanımı dışında sorumluluklar üstlenmesi, kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçları, kaynaştırma ortamına uyum sağlayabilmeleri ve hedeflenen beceri ve davranışları kazanmaları için onlara uygun yaklaşım sergileme gibi konularda bilgi yetersizlikleri nedeniyle kaynaştırma eğitiminin başarısını engelleyebilir. Oysa okul öncesi sınıflarda yardımcı bir öğretmenin bulunması hem özel gereksinimli çocukların hem de NGG çocukların ihtiyaçlarının karşılanması açısından çok önemlidir (Marzano ve Marzano, 2003; Soodak ve Mc Charty,2006). Ancak araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde personel yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşadıklarını görülmektedir (Çetin ve Çakmak, 2016).

Okul yardımcı personelleri kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi yetersizliği yaşamaktadırlar. Yetersizlik türüne ilişkin bilgi sahibi olmamalarından kaynaklı çocuklara nasıl davranmaları gerektiği konusunda tereddüt yaşamaktadırlar. Son yıllarda önem kazanan okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarında program ve fiziki şartlar ne kadar iyi olursa olsun personelin nitelik, niceliği ve birlikte çalışma becerisinin çok önemli olduğu unutulmamalıdır (Poyraz ve Dere, 2003). Bu nedenle tüm paydaşlara

yönelik bilgi ihtiyaçlarının giderilmesi için kaynaştırma eğitimi seminerleri düzenlenmelidir (Şahin, 2013).

5.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıfta Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Mevcut Durum Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın gerçekleştiği anasınıfında kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durumu belirlemeye yönelik bulgular, okul öncesi öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, NGG çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve özel gereksinimli çocuğun ebeveyninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri alt amaçları üzerinden tartışılmıştır.

5.2.1. Okul Öncesi Öğretmeninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu

Okul öncesi öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin üç kategoride toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler sınıf paydaşları arasındaki ilişki, kaynaştırma sürecindeki eğitim uygulamaları ve kaynaştırma sürecinde yaşanılan sorunlar olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmeninin eğitim uygulamaları ve yaşanılan sorunlara ilişkin görüşleri 5.1.1 ve 5.1.2'de tartışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği anasınıfındaki okul öncesi öğretmeni kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durumu daha çok iletişim boyutunda açıklamıştır. Okul öncesi öğretmeni ilk olarak öğretmen çocuk ilişkisinden söz etmiştir. Okul öncesi öğretmeni sınıfta öğretmen ile çocuklar arasında eşitsizlik temelinde adil olmayan bir iletişimin varlığına değinmiştir. Özel gereksinimli çocuğa aşırı ilgi ve sevgi gösterimine karşın NGG çocuklara karşı seviyeli bir ilgi ve alakadan bahsetmiştir. Öğretmenlerin çocuklara davranış şekilleri çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini, sınıf iklimini, akran ilişkilerini etkilemektedir (Öztürk, Koç ve Şahin, 2003; Önder-Külahoğlu, 2000; Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser, 2007; Webster-Stratton, 1999; Webster-Stratton ve Reid, 2004). Öğretmenler özel gereksinimli çocuk ile NGG çocuklar arasında ayrım yaptıklarında NGG çocuklar yetersizliği olan akranlarına karşı olumsuz bir tutum geliştirebilmektedirler. Bu durum özel gereksinimli çocuğun tanıdan kaynaklı yaşadığı kısıtlamalar yanında sınıfta kendisine karşı oluşmuş olumsuz tutumla da karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. NGG çocuklar ve özel gereksinimli çocuk arasındaki bu olumsuz ilişki beraberinde akran problemlerini getirmektedir (Diamond ve Huang, 2005).

Öğretmenlerin sınıfta bulunan tüm çocuklara eşit davranıp davranmadıkları belirsizlik taşıyor olsa da yapılan araştırmalar tüm eğitim kademelerinde öğretmenlerin sınıf içi adil bir iletişim sağlayamadıklarını göstermektedir. Yine araştırma bulgularına göre bu ayrımcı davranış şekillerini öğretmen, çocukların fiziki görünümleri, cinsiyetleri, yaşı, sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun başarısı, öğretmen-aile iletişim özellikleri vb. etkilemektedir (Celep, 2002; Öztürk ve Koç, 2001; Öztürk, Koç ve Şahin, 2003). Oysaki tüm çocukların fırsat eşitliği temelinde eğitim alma hakları vardır (Unicef, 2004). Yapılan boylamsal çalışmalar; çocukların onaylandıkları ve değer gördükleri sınıf ortamlarında hem akademik hem de sosyal ve duygusal olarak daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu nedenle tüm öğretmenlerin bireysel farklılıklara saygı duyması, çocuklar arasında eşit ve adil olması, çocuklarla iletişimde zaman yönetimini dengeli kurması gerekmektedir (Sadık, 2008). Çünkü küçük yaş grubunda olan çocukların kendi yeterliliklerine ilişkin algıları daha çok dışsal etmenlerden etkilenmektedir. Okul yıllarında en önemli etmen ise öğretmenlerdir (Stipek ve Tannat, 1984). Araştırmanın gerçekleştirildiği anasınıfında mevcut durum bulgularına bakıldığında özel gereksinimli çocuk ile NGG çocuklar arasında akran ilişkilerinin zayıf olduğu görülmektedir. NGG çocukların büyük çoğunluğu özel gereksinimli çocuğu reddetmektedir. Bu durumu etkileyen nedenlerden biri öğretmenin çocuklar arasında eşit ve adil bir iletişim kuramamasına dayandırılabilir. Okul öncesi öğretmeninin bu ayrımcı yaklaşımı NGG akranlar üzerinde olumsuz bir model etkisi göstermektedir.

Okul öncesi öğretmeni kaynaştırma sürecinde öğretmen ebeveyn ilişkilerine değinmiştir. Bu süreçte özel gereksinimli çocuğu kabul eden destekleyici ebeveynlerden ve özel gereksinimli çocuğu kabul etmeyen reddedici ebeveynlerden söz etmiştir. Bu çatışmalı ilişki durumunun üstesinden gelebilmek içinse veli toplantısı yaptığını ve toplantıda özel gereksinimli çocuk ile ilgili bilgi verdiğini belirtmiştir. NGG çocukların ebeveynlerinin özel gereksinimli çocuğa ilişkin tutumları farklılık gösterebilmektedir (Öncül ve Batu, 2005; Özbaba, 2000). Bu durum kaynaştırma ortamlarında çok boyutlu bazı sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan bu çok boyutlu sorunların çözümü, farklı disiplinlerin bilgi ve becerilerinden faydalanmayı gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin sorunların üstesinden gelebilmesi için disiplinlerarası/geçişli disiplinler modelinde çalışma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin ekip çalışması içerisinde olması ve etkili bir işbirliği kurması gerekmektedir. Sorumluluğun paylaşılması temeline dayanan disipinlerarası modelde her ekip üyesi kendi uzmanlık alanı ile ilgili diğer ekip üyelerini

bilgilendirmekte, uygulama ve değerlendirme aşamalarında destek vermektedir (Fiscus ve Mandel, 2002). Bu durum kaynaştırma ortamlarında karşılaşılan sorunların çözümlenmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak yukarıda bahsedildiği üzere kaynaştırma paydaşları disiplinler arası işbirliği kuramamakta ve paydaşlar kendilerini çözüm odağı dışında görmektedirler.

Okul öncesi öğretmeni son olarak sınıftaki akran ilişkilerine değinmiştir. Okul öncesi öğretmeni NGG çocukların özel gereksinimli çocuğu görmezden geldiklerini, taklit ettiklerini, regresyon yaşadıklarını ifade etmiştir ve bu durumu sınıfta akran kabulü olduğu şeklinde yorumlamıştır. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre bireyler olumlu ve olumsuz davranışları başkalarını gözleyerek öğrenirler ve öğrenilen bu davranışlar uygun yer ve zamanda taklit edilir. Bununla birlikte bazı durumlarda yetersizliğe sahip bir birey ile aynı ortamda olunması, yetersizliği olan bireye yoğun ilgi gösterilmesi kıskançlığa neden olabilmektedir. Bu durum davranışların tekrar edilmesine ya da davranışlarda bir regresyon yaşanmasına neden olabilmektedir (Ahmetoğlu, 2004; Meşe, 2013). NGG akranlar ile özel gereksinimli çocuk arasında yaşanan akran reddi, taklit ve regresyonun nedeni öğretmenin sınıf içerisinde özel gereksinimli çocuğa karşı aşırı ilgi ve destek verirken NGG çocuklara karşı mesafeli bir yaklaşım göstermesi ile açıklanabilir. Okul öncesi öğretmeninin sınıf içerisinde çocuklar arasında adil bir ilişki kuramamasının sonucu olarak NGG çocukların ayni ilgiyi ve desteği görebilmek için dikkat çekmeye çalıştıkları ve istenmeyen davranışları yineledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenin NGG çocukların sınıfta Can'ı görmezden gelmelerini akran kabulü olarak yorumlaması dikkat çekicidir. Bu durumu öğretmenin bilgi eksikliği ile ilişkilendirmek mümkün olabilir. Bu düşünceleri destekler nitelikte Narumanchi ve Bhargava (2011), yaptığı çalışmada kaynaştırma ortamında iki farklı çocuk grubu ile çalışmış ve NGG çocukların davranış değişimlerini izlemiştir. Bu çalışma bulgusunda normal çocukların davranışları ele alındığında iki grup da normal çocukların yetersizliği olan çocukların sınıfta olduğunu fark etmeyi bıraktıklarını ifade etmiştir (Narumanchi ve Bhargava, 2011).

5.2.2. Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu

NGG çocukların ebeveynleri kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinimli çocuğa ilişkin görüşlerini kendi çocuklarını merkeze alarak, kaynaştırma öğrencine yönelik

"üzülme", "korkma", "mutsuz olma" ve "geri planda kalması" gibi duygu temelinde ifade etmektedirler. NGG çocukların ebeveynlerin bu ifadeleri değerlendirildiğinde, kendi çocuklarını koruma ihtiyacı ve Can için ise, acıma duygusunun ötesine geçmedikleri görülmektedir. Oysa ebeveynler, ekolojik sistem kuramı temelinde ele alındığında çocukların sosyal ilişkilerini yapılandırmaları ve anlamlandırmalarında birincil rol modelleridir (Bronfenbrenner, 1979**)**. Ebeveynlerin bu yaklaşımlarının sınıf ortamında akranların, Can'a yaklaşımlarına da yansıdığı görülmektedir. NGG ebeveynlerinin Can'a ilişkin bu yaklaşımları sınıf içinde akran ilişkilerine yansıması açısından oldukça önemli bir bulgudur. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan bir çok araştırma, özel gereksinimli bireylerin duygusal kavramlarla ifade edilmesinin, bu bireylerin karşılaştıkları güçlüklere odaklanma ve onların güçlü yanlarını göz ardı edilmesine yol açtığı yönündedir (Burcu, 2011; ÖZİDA, 2011; Rillotta ve Nettelbeck,2007; Yazbeck ve ark.,2004; Wright, 1980). Bu olumsuz yaklaşım özel gereksinimli bireylerin yaşadığı sorunların büyük kısmının toplumsal tutumlardan kaynaklandığını ortaya çıkarmaktadır. Toplumsal tutumlar olumlu olduğunda bütünleşme ve sosyal kabul düzeyi artmakta, toplumsal tutumlar olumsuz olduğunda ise kişisel, ailevi, toplumsal birçok sorun yaşanmaktadır (Antonak ve Livneh, 2000). Bu durum ülke politikasında özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesine engel oluşturan tüm sınırlılıkların ortadan kaldırılmasına yönelik yasal düzenlemeler yapılmasına rağmen topluma ait gelişmelerin çok yavaş ilerlemekte olduğunu ve tutum engellerinin varlığını devam ettirdiğini göstermektedir (McCoughey ve Strohmer, 2005). Yasal düzenlemelerin amacına ulaşması için toplumun özel gereksinimli bireylere ve ailelerine yönelik tutumunun değişmesi gerekmektedir. Toplumun tutum değişimini sağlamak için toplumu, tutumların yapısını, özelliklerini çok iyi tanımlamak gerekmektedir. Ayrıca toplumu bilgilendirme çalışmaları yapılması, simülasyon ve yaşantı olanaklarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Antonak ve Livneh, 2000; Barr ve Bracchitta,2008; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Marom, Cohen ve Naon, 2007; McDougall, Devit, King, Miller ve Killip, 2004). Kargın ve Baydık (2002), yaptıkları araştırmada yetersizliğe ilişkin bilgi alma durumunun tutum üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Buradan hareketle özel gereksinimli bireylere ilişkin bilgi ihtiyacının giderilmemesi halinde toplumun tutum engellerinin devam edeceğini söylemek mümkündür.

NGG çocukların ebeveynleri kendi çocuklarında özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal farkındalık oluşturmaya çalışmaktadırlar. Ebeveynler sosyal farkındalığın oluşmasında kendilerinin, sosyal medyanın ve çocukların bireysel özelliklerinin

katkılarından söz etmişlerdir. NGG çocukların ebeveynleri, kaynaştırma sürecinde özel gereksinimli bir birey ile karşılaşan çocuklarında olumlu bir farkındalık yaratmak için çocukları ile konuştuklarını, davranışlarıyla model olduklarını, birlikte zaman geçirmeleri için yaşantı sağladıklarını dile getirmişlerdir. Ebeveynlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum değiştirme kuramlarından sosyal temas kuramını ve maruz kalma kuramını hayata geçirdiklerini söylemek mümkündür. Sosyal temas hipotezi (Allport, 1954), gruplar arası etkileşimin önyargıları azaltacağı ve olumlu yaklaşımları geliştireceğini; maruz kalma kuramı ise uyarıya ne kadar çok maruz kalınırsa o kadar olumlu tutum geliştireceği temeline dayanmaktadır (Zayonc, 1968). Marom, Cohen ve Naon (2007), özel gereksinimli bireylerle günlük hayat içerisinde eşit şartlarda sık sık birlikte vakit geçirmenin olumlu tutum değişimlerine neden olduğunu ortaya koymuşlardır. NGG çocukların özel gereksinimli akranları ile bir araya gelmesi çocukların farklılıklara ilişkin aşinalık kazanmasına, korku, kaygı ve meraklarının azalmasına yardımcı olmaktadır. NGG çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitiminin başlarında okuldan ve öğretmenden yeterli desteği alamamalarından kaynaklı kendi çözüm yollarını ürettikleri görülmüştür. Bu durum okul ile ebeveynler arasında iletişim kopukluğu olduğu bulgusu ve okulun sürece çözüm odaklı yaklaşmadığı bulgusunu desteklemektedir.

Ebeveynlerin bilgi yetersizliği yaşadıkları ve yanlış açıklamalara yer verdikleri görülmüştür. Oysaki erken yaşta bireysel farklılıklara sahip akranları ile karşılaşan çocuklar ilgi ve meraklarını gidermek için sorular sormakta ve yetişkinlerin tutum ve davranışlarını kendilerine örnek almaktadırlar. Erken çocukluk döneminde çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik geliştirdikleri tutumlar, onların çevresel faktörleri ve yetişkin tutumları ile paralellik göstermektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Dunn ve Cutting, 1999). Bir başka ifade ile yetişkinlerin tutum ve davranışları özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinde önemli bir rol oynamakta ve bu durum kendi çocuklarını doğrudan etkilemektedir (Huckstadt ve Shutts, 2014). Bu nedenle yetişkinlerin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi sahibi olmaları, bireyleri yetersizlikleri ile kabul etmeleri toplumsal bütünleşmeyi olumlu etkileyebilmekle birlikte bu yetişkinlerin çocuklarının da benzer tutumları benimsemelerini sağlamaktadır (McConkey, Dowling, Hassan ve Menke, 2013). Araştırmada yer alan ebeveynlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin bilgi yetersizliği yaşamalarına rağmen çoğu ebeveynin olumlu bir tutuma sahip oldukları ve çocuklarında bireysel farklılıklara ilişkin farkındalık oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Öncül ve Batu (2005) da NGG çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu bir tutum sergilediklerini

göstermektedir. Bu durum uzun vadede toplumsal bütünleşme için önem taşımaktadır. Toplumsal bütünleşme hedeflerine ulaşılması için ise, ebeveynlere yönelik özel gereksinimli bireyler hakkında eğitimler, seminerler, konferanslar verilmesi, sosyal projeler hazırlanması, sosyal temasa olanak tanıyan yaşam alanları oluşturulması gerekmektedir (Toran, Etgüer ve Ünsever, 2017). Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta Can'ı reddeden NGG çocuklar ile bu çocukların ebeveynlerinin tutumları arasında paralellik olduğu belirlenmiş ve bu bulgu öğretmenlerin ebeveyn kaynaklı sorun kategorisindeki ebeveyn yönlendirmesi bulgusunu desteklemektedir.

NGG çocukların ebeveynleri çocuklarında özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal farkındalık yaratma konusunda sosyal medyadan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler bu kapsamda kamu spotlarından ve sosyal projelerden bahsetmişlerdir. Son yıllarda ülkemizde çevre, sağlık, aile, kültür ve toplumsal yaşama ilişkin farklılıklar konusunda bilinçlendirme çalışmaları gündeme gelmiştir. Bu çalışmalardan biri olan kamu spotları toplumsal değişimi ve farkındalık oluşturmayı hedefleyen yayınlar olarak kitle iletişim araçlarında yerini almıştır (Özüpek ve Özer, 2018). Toplumsal eğitim odaklı bu yayınlar kamu üzerinde bilinçlendirme ve tutum değişikliği oluşturma (Eser ve Özdoğan, 2006), toplumu ilgilendiren problemlere karşı duyarlılık geliştirmeyi, önyargıları, olumsuz tutum ve inançları değiştirmeyi ve toplumu eğitmeyi amaçlamaktadır (Kotler ve Lee, 2013; Narinova, 2013). Ancak araştırma bulguları kamu spotlarının çocuklar üzerinde beklenen etkiyi oluşturmadığını göstermektedir. Bu durum yayınlanan kamu spotlarının daha çok yetişkin bireylere hitap etmesi, verilen soyut mesajların çocuklar tarafından gelişimsel olarak yorumlanamaması, kullanılan işitsel ve görsel uyaranların çocuklar için uygun olmaması ile açıklanmaktadır (Yavuz, 2015).

NGG çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan biri de ebeveynlerin sosyal farkındalık ve sosyal kabul konusunda çocukların bireysel özelliklerinin önemli rol oynadığını düşünmeleridir. Ebeveynler çocuklarının sahip olduğu bireysel özellikler ile arkadaşlık kurma ve sosyal ilişkileri devam ettirme arasında bir ilişki olduğuna dikkati çekmişlerdir. Akran ilişkileri incelendiğinde her gelişim döneminde akran ilişkilerinin farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Çocukluk dönemindeki akran ilişkileri mercek altına alındığında, çocuğun içinde yaşadığı çevre, çocukların bireysel özellikleri ve birbirleriyle iletişim ve etkileşim türleri akran ilişkilerinin yapısını belirlemektedir (Song, 2006). Erken dönemde ortaya çıkan tepkisellik ve öz-düzenleme biyolojik temelleri olan, kalıtım ve deneyimlerle yapılandırılan bireysel farklılıkları yansıtan bir özelliktir (Rothbart, 2011; Rothbart ve

Bates, 2006). Çocukluk çağındaki bireysel özellikler, duygusallığı ve sosyal davranışları etkileyen temel bir özellik olarak karşımıza çıkabilmektedir (Berdan, Keane ve Calkins, 2008; David, 2007; Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000; Sterry, Reiter-Purtill, Gartstein, Gethardt, Vannatta ve Noll, 2010). Okul öncesi dönemde bu sosyal davranış kalıpları çevre ve kalıtım etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir (Hipson ve Seguin, 2017). Çocukların sosyal davranış kalıpları üzerinde bir risk ya da koruyucu faktör oluşturan bireysel farklılıklar, çocukların akran ilişkilerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Acar, 2013; Acar, Torquati, Encinger ve Colgrove, 2018; Rudasill ve Rimm-Kaufman 2009; Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017). Araştırma bulguları çocukların bireysel özellikleri, sosyal yeterlilikleri ve akran ilişkileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmeni de özellikle girişimci, sorumluluk sahibi olan çocukların daha fazla prososyal davranışlar ortaya koyduklarını dile getirmiştir. Bu bulgu ebeveynlerin sosyal farkındalık ve sosyal kabul konusunda çocukların bireysel özelliklerinin önemli rol oynadığını düşündükleri bulgusunu desteklemektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde çocukların olumlu mizaç özellikleri ile problem çözme, paylaşma, işbirliği kurma, akran kabulü, arkadaş seçimi ve çatışma çözme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. (Gleason, Gower, Hohmann, ve Gleason, 2005; Rudasill ve Konald, 2008; Sanson, Hemphill, ve Smart,2004; Sterry ve ark, 2010; Valiente, Eisenberg, Smith, Reiser, Fabes, Losoya, Murphy, 2003).

NGG çocukların ebeveynleri yetersizliği olan bireylerin sosyal (Sosyal kabul, eğitim, paylaşma vb), duygusal (ilgi, sevgi, empati) ve fiziksel (bakım ve çevre düzenlemesi) ihtiyaçları olduğu üzerinde durmuştur. Özel gereksinimli bireylerin toplumla ve kendileri ile barışık bir yaşam sürdürebilmeleri hak ettikleri eğitim, istihdam, sosyo-kültürel etkinlikler, sosyal kabul şartlarının sağlanması ile mümkün görünmektedir. Bu koşulların sağlanması halinde yetersizliği olan bireyler de kaliteli bir üretici ve tüketici olabilecek ve herkes gibi yaşamın her alanında yer alabileceklerdir (ÖZİDA, 2006). Ancak araştırmadan elde edilen bulgular yetersizliği olan bireylere yönelik daha çok duygusal tanımlamaların ön plana çıktığını tanımlama yaparken sosyal ve fiziksel ihtiyaçların göz ardı edildiğini göstermektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Burcu'nun (2011) yaptığı çalışmada da yetersizliği olan bireylerin etiketlenme ve acıma duygusu ile karşı karşıya kaldıkları ifade edilmektedir.

NGG çocukların ebeveynleri kaynaştırma sırasında yaşanılan problemlere ve çözüm önerilerine değinmişlerdir. Bu süreçte kendilerinin, öğretmenin ve çocukların

rollerinden söz etmişlerdir. Ebeveynler ilk olarak kendilerinin tedirginlik yaşadığını ancak sonrasında çocukları ile sürece ilişkin konuştuklarını, onları yönlendirdiklerini, uzmanlardan yardım aldıklarını ve zaman zaman eşleri ile görüş ayrılıkları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde okula geçiş süreci sadece çocuklar için değil aynı zamanda aileler içinde oldukça önemli bir değişimdir. Bu değişim sürecinde ebeveynler doğru yaklaşım sergileyip sergilemedikleri konusunda endişe duyabilmekte, yeni görevler üstlenmekte, uzman desteği almakta, işbirliği yapmakta ve geçiş sürecine katılım göstermektedirler (Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001). Ayrıca ebeveynler çocuklarının okula uyum sağlamalarını desteklemek için çocukları ile sınıf içi davranışlar ve yeni arkadaşları hakkında konuşmayı tercih etmektedirler (La Paro, Kraft-Sayre, Pianta, 2003). Araştırma bulguları ebeveynlerin çoğunun özel gereksinimli çocuğun kabulünü desteklemekte olduğunu, çocuklarını olumlu yönlendirdiklerini ve okul dışı bilgi kaynaklarını kullandıklarını göstermektedir. Oysaki başarılı bir kaynaştırma ve uyum/geçiş sürecinde okulun ebeveynlere başta bilgilendirme olmak üzere kaynaştırmaya ilişkin hazırlık çalışmaları yapması gerekmektedir. Bu durum okulun hazırlık etkinlikleri konusunda yetersiz kaldığını göstermekte ve kaynaştırma uygulamalarının yetersizliği bulgusunu desteklemektedir.

NGG çocukların ebeveynleri kaynaştırma sırasında yaşanılan problemler ve çözüm önerileri konusunda öğretmenin uygulamalarından söz etmişlerdir. Bu uygulamalar içerisinde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili konuşma ve sohbet edilmesi, toplantı düzenlenmesi yer almaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi bir takım koşulların sağlanması ile mümkündür. Bu koşullardan biri öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin hazırlıklar yapmasıdır. Bu hazırlıklar içerisinde özel gereksinimli çocuğun ve ebeveyninin, NGG çocukların ve ebeveynlerinin, okul idaresinin, okul personelinin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgilendirilmesi ve uygulamalar gerçekleştirilmesidir. Kaynaştırma sürecine hazırlanan bu kişiler aynı zamanda kaynaştırma ekibinin üyelerini oluşturmaktadır (Batu, 2006). Bu ekibin birbiri ile etkileşim içerisinde çalışması ve sorumluluklarını yerine getirmesi ile kaynaştırma ortamlarında okula uyum süreci daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenleri ne yapacaklarını bilememekte (Batu, 2008), uygulama ve teorik alt yapı eksikleri yaşamaktadır. Yapılan araştırma bulguları da öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklı kaynaştırma sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sorunlar yaşadıklarını desteklemektedir (Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014).

NGG çocukların ebeveynleri son olarak çocukların yaşadıkları problemlere ilişkin paylaşımlar yapmıştır. Bu süreç içerisinde NGG çocukların özel gereksinimli çocuk ile ilgili sorular sordukları, özel gereksinimli çocuğu taklit ettikleri, şikâyet ettikleri ve ağlama, korkma gibi duygusal tepkiler verdikleri belirlenmiştir. NGG çocuklar özel gereksinimli akranları ile karşılaştıklarında genellikle onların yetersizlikleri konusunda bilgi sahibi değildirler. Yetersizlik ile ilgili bilgi sahibi olmamaları NGG çocukların özel gereksinimli akranları ile nasıl iletişim kuracaklarını ve nasıl davranacaklarını kestirememelerine ve bunun sonucu olarak da özel gereksinimli akranlardan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). Oysaki NGG çocukların anlatma, canlandırma ve yaşantıya dayalı uygulamalarla kaynaştırma sürecine hazırlanmasının çocuklarda olumlu tutum değişimlerine ve sosyal kabul düzeyinin artmasına neden olacağı düşünülmektedir (Aktaş, 2001; Civelek, 1990; Manetti, Schneider ve Siperstein 2001; Şahbaz, 2007). Bu görüşü destekler nitelikte bilgilendirme, canlandırma ve yaşantı uygulamalarının NGG çocukların sosyal kabul düzeyini artırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Anderson, 1992; Şahbaz, 2004; Turhan, 2007; Vuran, 2005;). NGG çocukların ebeveynlerine öğretmenler tarafından bilgi ve donanım sağlanmaması süreçte yaşanılan problemlerin temel nedeni olarak görülmüştür. Bu durum ise doğrudan çocukların akran ilişkilerine yansımıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilgi yetersizliği yaşamaları, kaynaştırma sürecinde yaşanılan problemlerin ortak noktası olarak değerlendirilmiştir.

5.2.3. OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyninin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu

Özel gereksinimli çocuğun ebeveyni okula kayıt kabul ve uyum sürecinde yaşananlara ilişkin okul yöneticisinin, okul öncesi öğretmeninin ve NGG çocukların ebeveynlerinin yaklaşımına değinmiştir. İlk olarak okul yöneticisinin yaklaşımına dikkat çeken ebeveyn okul yöneticisinin yalan söylediğini, özel gereksinimli çocuğu dışladığını ve kayıt etmek istemediğini belirtmiştir. Bu bulgu okul yöneticisinin görüşmeler sırasında ortaya koyduğu olumlu tutum ile çelişmektedir. Okul yöneticisi kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu bir yaklaşım benimsediğini dile getirmiştir.

Bu durum okul yöneticilerinin kişisel görüşleri ile mesleki görüşlerinin uyuşmadığını, negatif ayrımcılık uyguladıklarını göstermektedir (Isherwood ve Barger-Anderson, 2008; Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999; Özdemir ve Sezgin, 2011;

Sezgin, 2006). Okul yöneticilerinin yansıttığı bu yaklaşım, farklılıkları yönetebilme becerisinin yetersizliğinden kaynaklanabilmektedir. Genel eğitim programlarını yönetmek için eğitim alan yöneticiler kaynaştırma eğitimi konusunda bilgisizlik ve tecrübesizlik yaşamakta ve bu durum onların olumsuz tutumları üzerinde etkili olmaktadır (Praisner, 2003). Yapılan araştırmalar bulguları destekler niteliktedir ve okul yöneticilerinin kaynaştırma çocuklarını okula kayıt etme tutumlarının olumsuz olduğunu göstermektedir (Killoran, Tymon ve Frempong, 2007; Taşdemir ve Özbesler, 2017; Tuş ve Tekinarslan, 2013). Oysaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin "Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Hizmetleri" başlığı altında bulunan 29. Maddede "37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur…" ibaresi yer almaktadır (ÖEHY, 2006). Dolayısıyla okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocukları özel gereksinimli çocuk olarak okula kabul ve kayıt etmeleri ve kaynaştırma eğitimi için fiziki ve sosyal ortam düzenlemelerini yapmaları, bir lütuf değil mesleki sorumluluklarının gereğidir. özel gereksinimli çocuğun ebeveyni kayıt kabul sırasında okul öncesi öğretmeninin yaklaşımı ile ilgili pozitif bir tutumdan söz etmiştir. Okul öncesi öğretmeninin özel gereksinimli çocuğu kabul ettiğini, dışlamadığını ve yardımcı olduğunu belirtmiştir. Kaynaştırmanın başarısında kritik bir rol oynayan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyleri sınıflarına kabul etmeleri, ılımlı bir yaklaşım sergilemeleri eğitimin kalitesini artırmakta ve olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Boyle, Scriven, Durning ve Downes, 2011; Foreman, 2011). Bu olumlu tutumların yaygınlaşması için öğretmenlere kaynaştırma öncesi bilgi ve yönetim desteği sağlanması, fiziki koşulların düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve ekip çalışması konularında yardımcı olunmalıdır (Worrell, 2008). Ancak yapılan araştırma bulguları öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerinden faydalanamadığını göstermektedir.(Canaslan ve Ereş, 2017).

Özel gereksinimli çocuğun ebeveyni son olarak NGG çocukların ebeveynlerinin okula kayıt sürecindeki yaklaşımlarına değinmiştir. NGG çocukların ebeveynlerinden bazıları ile iletişim kurduğunu, zaman zaman sorgulama yaptıklarını ve kaygı yaşadıklarını ancak olumsuz bir tavır hissetmediğini belirtmiştir. Kaynaştırma ortamında özel gereksinimli çocukların aileleri ve NGG çocukların ailelerinin iletişim içerisinde olması süreçte yaşanacak kaygı ve problemlerin azalmasına, öğretmenin iş yükünün hafiflemesine ve tüm çocukların sosyal kabullerinin daha kolay olmasına yardımcı olacaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). NGG çocukların ebeveyn tutumları farklılık gösterebilmektedir. Ebeveynler kaynaştırma uygulamaları ile çocuklarının bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyet göstermeyi, yetersizliği fark etmeyi, farklılıkları kabul

etmeyi öğrenebileceğine ilişkin olumlu bir tutum sergilerken; özel gereksinimli çocuğun sıra dışı davranışlarından korkabileceklerini, özel gereksinimli çocuk tarafından yaralanabileceğini, olumsuz davranışlar öğrenebileceğini, öğretmenin yeterince ilgi gösteremeyeceğini, öğrenme hızının düşebileceğini ve materyallerin eşit bir şekilde paylaşılamayacağını düşünerek olumsuz bir tutum sergileyebilmektedirler (Seery, David ve Johnson, 2000).

Özel gereksinimli çocuğun ebeveyni kaynaştırma paydaşları olan öğretmenden, akranlardan ve NGG çocukların ebeveynlerinden beklentilerini dile getirmiştir. Ebeveynin öğretmenden beklentileri anne olması, özel gereksinimli çocuğu koşulsuz kabul etmesi ve özel gereksinimli çocuğa yardımcı olmasıdır. Öğretmenin kaynaştırma sürecine sadece görev ve sorumluluk olarak bakması değil aynı zamanda gönüllü olması çok önemlidir. Bu gönüllülük aynı zamanda süreçte yer alan diğer bireylerin de olumlu tutum geliştirmelerini desteklemektedir (Koçyiğit, 2015). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin (2006), 59. Maddesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları belirtilmiştir ve öğretmenlerin görev tanımları içerisinde olumlu bir tutum sahibi olunması gerekliliği vurgulanmıştır (ÖEHY, 2006). Özel gereksinimli çocuğun ebeveyni okul öncesi öğretmeninden sosyal kabul gördüklerini, koşulsuz sevgi ile karşılandıklarını ve öğretmenin gerekli yardımı sağladığını vurgulamıştır. Araştırmanın bu bulgusu yapılan alan araştırmaları ile uyuşmaktadır. Bazı araştırmalar öğretmenler tarafından özel gereksinimli çocuğun kabul edildiğini ve desteklendiğini göstermektedir (Kılıç, 2011).

Can'ın ebeveyninin diğer beklentisi sınıftaki akranlardan olmuştur. Ebeveynin akranlardan beklentisi dışlamamaları, etiketlememeleri ve fiziksel bir zarar vermemeleri olmuştur. Ebeveynin beklentilerinin daha çok sosyal ve duygusal destek ihtiyacına yönelik olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yapılan araştırma bulgularında ebeveynlerin toplumsal kabul görmek istedikleri, çocuklarının akranları tarafından alay konusu olmamasını istedikleri yönünde daha çok sosyal destek gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır (Çiftçi Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü, Uçar Rasmussen, 2018). Kaynaştırma ortamlarında sosyal ve duygusal olarak destek gören özel gereksinimli çocuklar akademik ve sosyal olarak ilerleme kaydetmektedirler. Topluma uyum becerileri artmakta, bağımsız hareket etme ve benlik saygısı yükselmektedir (Hallahan ve Kaufmann, 2009; Hornby, 2014; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2013). Bu nedenle NGG akranların özel gereksinimli çocuğu sosyal ve duygusal olarak kabul etmelerine olanak sağlayacak kaynaştırma hazırlık etkinliklerine önem verilmesi gerekmektedir. Ancak yapılan araştırma sonuçları kaynaştırma hazırlık etkinliklerinin

yapılmadığını, yanlış öğretmen tutumlarının sergilendiğini ve sürecin plansız işlediğini dolayısı ile akran ilişkilerinin zayıf kaldığını göstermektedir (Rillotta ve Nettelbeck,2007; Yazbeck, McVilly ve Parmenter ,2004).

Kaynaştırma ebeveyni son olarak NGG çocukların ebeveynlerinden beklentilerini dile getirmiştir. Ebeveynlerin etiketleme yapmamasını, çocuklarını olumlu yönlendirmelerini ve kullandıkları ifadelerde kırıcı olmamalarını beklemektedir. Kaynaştırma uygulamalarının başarı ile yürütülmesi için hem özel gereksinimli ailelerin hem de NGG çocukların ailelerinin kaynaştırmaya katılımlarının sağlanması ve işbirliğinin kurulması gerekmektedir. Ailelerin birbirinden beklentilerinin karşılanabilmesi ve kaynaştırma sürecine uyum sağlanabilmesi için ailelere eğitsel ve psikolojik hizmetler sunulması gerekmektedir. Bu durum ailelerin çocuklarına doğru ve etkili bir destek vermesini ve yaşanılan ya da yaşanabilecek olumsuz durumlarla başa çıkma kolaylığı sağlayacaktır (Güleç Aslan, 2016).

5.3. Kaynaştırma Sınıfında Akran İlişkilerinin Mevcut Durumu Tartışma ve Yorumu

Anasınıfında akran ilişkilerinin mevcut durumunu belirlemeye yönelik bulgular, NGG çocukların akran tercihleri ve NGG çocukların özel gereksinimli çocuğa ilişkin görüşleri alt amaçları üzerinden tartışılmıştır.

5.3.1. Sınıfta Bulunan NGG Çocukların Akran Tercihleri Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın gerçekleştirildiği anasınıfında akran ilişkilerine yönelik mevcut durum bulgularında özel gereksinimli çocuğun sınıfın büyük çoğunluğu (12 çocuk) tarafından sosyal kabulünün olmadığı, sınıf mevcudunun yarısından az olan bir grubun (5 çocuk) ise itilaflı olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde akranlar çocukların ailelerinden sonra ilk kez karşılaştıkları sosyal topluluklardır. Bu topluluk anne baba ilişkisinden çok farklı bir yapıya ve işleve sahiptir. Bu sosyal grup içerisinde akran ilişkilerinin olumlu ve olumsuz davranışlarla şekillenen ya da sonuçlanan türleri bulunmaktadır. Bahsi geçen akran ilişkisi türleri akran kabulü, akran reddi, akran zorbalığı ve akran şiddetine maruz kalan çocuk (kurban) ilişkileridir. Araştırmanın bulgularına göre anasınıfında bulunan özel gereksinimli çocuk akranları tarafından reddedilmektedir. Akranlar tarafından reddedilme, az sevilme ya da sevilmeme olarak tanımlanabilmektedir (Farmer, 2000). Akran reddinin, bireyin fiziki çekiciliğinin

olmaması, sosyal becerilerinin zayıf olması, saldırganlık davranışı sergilemesi, çevresel faktörler ve bireyin yetersizliğe sahip olması ile ilişkili olduğu görülmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Bradley, 2001; Cheah ve Rubin, 2004; Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Ladd ve Price, 1987; Önder, 2005).

Özel gereksinimli bireyler dil, bilişsel ve sosyal yetersizlikleri nedeniyle akranları ile sorunlar yaşamaktadır. Bu yetersizlikler çocuklarda duygusal, fiziksel, psikolojik, sosyal ve davranışsal sorunlara sebep olmaktadır (Guralnick, Hammond, Connor ve Neville, 2006; Stewart, 2007). Ayrıca dil gelişiminin yetersiz olması iletişimi başlatma, devam ettirme ve var olan iletişime dâhil olmaya engel oluşturmakta ve böylece çocukların akran grupları tarafından reddedilmelerine ve uzaklaştırılmalarına neden olabilmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Stanton-Chapman, Justice, Skibbe ve Grant, 2007). Bu durum okul öncesi dönemde akranları tarafından reddedilen çocuk üzerinde kısa süreli ve uzun süreli olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bu olumsuz etkileri ortadan kaldırmak ve akran ilişkilerini geliştirmek için öncelikle akran problemlerini tanımlamak gerekmektedir. Tanımlama sırasında problemin özelliği, bireysel farklılıklar, akran grubunun yapısı, yaşı, cinsiyet dağılımı, çevresel etmenler dikkate alınarak çözüm alternatifleri belirlenmelidir (Bierman, 2005; Bullock, 2000; Erwin, 1993). Bu alternatifler içerisinde yer alan sosyal beceri eğitim programları; davranışçı, bilişsel ve akran desteğine dayalı olarak oluşturulmaktadır. Bu araştırmada da akran ilişkilerinin geliştirilmesi için akran desteğine dayalı olarak akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri tercih edilmiştir. Akran aracılı eğitimler Bandura'nın sosyal öğrenme modelinde açıkladığı gözlem ve taklit yoluyla öğrenme ortamlarına zemin hazırlamaktadır. Çocuklar genellikle grup içerisinde sosyal konumu yüksek olan akranlarını daha kolay taklit edebilmektedir. Bu bağlamda akran aracılı eğitimleri uygulayacak olan akranın seçiminde sosyal konum dikkate alınmalıdır (Garfinkle ve Schwartz, 2002).

5.3.2. Sınıfta Bulunan NGG Çocukların OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğa İlişkin Görüşleri Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın gerçekleştirildiği anasınıfında NGG akranların OSB'li özel gereksinimli çocuğa ilişkin görüşleri içerisinde olumlu ve olumsuz ifadeler kullandıkları görülmektedir. Olumlu ifadeler içerisinde sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocuğu sevdiklerini ve ona

yardım ettiklerini dile getirmişlerdir. Olumsuz ifadeler içerisinde ise özel gereksinimli çocuğa ilişkin daha çok etiketlemeler yaptıkları ve özel gereksinimli çocuğun davranışlarını betimlemeye yönelik açıklamaları dikkati çekmektedir. özel gereksinimli çocuğu yaramaz ve oyunbozan olarak etiketlerken; ağlayan, bağıran, konuşamayan, itekleyen ve anlaşamadıkları bir akranları olarak betimlemişlerdir. Kaynaştırma ortamlarında yetersizliği olan bireylerin sosyal ve dil becerilerindeki yetersizlik akran ilişkilerinde bazı aksaklıkların yaşanmasına neden olabilmektedir. NGG çocukların özel gereksinimli çocuktaki farklılıkları algılayamaması, bu konuda deneyimsiz olmaları akranlar arasında bazı çatışmalara ve yanlış anlaşılmalara yol açmaktadır (Walker ve Berthelsen, 2007). Eğer normal gelişen çocuklar özel gereksinimli çocuğun kendini ne zaman ve nasıl ifade edeceğini bilmezlerse yabancı, yalnız veya oyun bozucu olarak tanımlayabilirler ve bu iki grup arasında sosyal etkileşim gerçekleşmeyebilir. Dolayısı ile sınıf ortamında her iki grup için de sosyal değişimler seyrek, tatmin edici olmayan düzeyde ve kısıtlayıcı olabilir (Gimenez, 2001). Yaşanılan bu çatışmaların ortadan kaldırılabilmesi için kaynaştırma uygulamalarında hazırlık çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir (Rillotta ve Nettelbeck,2007; Yazbeck ve ark.,2004).

NGG çocukların sürece hazırlanması kapsamında; öncelikle yetersizliği olan akranın özellikleri tanıtılmalıdır. Bu süreçte NGG çocukların desteğinin önemi vurgulanmalı ve çocuklarla düzenli bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Profesyonel destek alınarak açıklamalar yapmak, yetersizliği olan çocuğun kullandığı bir cihaz var ise bu cihazın işlevlerini tanıtmak süreçte yaşanılabilecek sorunları azaltmaktadır. Bireysel farklılıklara dikkat çekerek yetersizliği olan bireylerin toplumun bir parçası oldukları ve bu konuda saygı ve sorumluluk gösterilmesi gereği vurgulanmalıdır. Ayrıca bu süreçte hem öğretmenin hem de NGG çocukların ebeveynlerinin model olması son derece önemlidir (Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Odluyurt ve Batu, 2012). Yapılan alan çalışmalarında kaynaştırma sürecinin nitelikli olarak yapılandırılması halinde akranlar arası iletişimin daha güçlü ve sağlıklı olduğu görülmektedir.

NGG çocukların özel gereksinimli çocuk ile yaşadıkları problemler karşısında geliştirdikleri çözüm yolları yetişkinden yardım isteme, sınıf materyallerini saklama ve bireysel çözümler (akrandan uzaklaşma, görmezden gelme, uyarma) üretmedir. NGG çocukların çözüm önerilerine bakıldığında geçici çözümler olduğu görülmektedir. Walker ve Berthelsen (2007), bu durumu NGG çocukların sosyal becerilerindeki yetersizlik ile açıklarken bu durumu iki temel nedene bağlamaktadır. Birincisi çocukların kişisel özellikleri ve davranış problemleri, ikincisi ise NGG çocukların yetersizlik türüne

ilişkin bilgi yetersizliği ve bu durumdan kaynaklı özel gereksinimleri algılayamamalarıdır. Bu noktada çocuklar ilgi ve meraklarını gidermek için kendilerine özgü stratejiler geliştirmekle birlikte yetişkinlerin, akranlarının tutum ve davranışlarını da temel referans kaynağı olarak kabul etmektedirler (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). NGG çocukların sosyal yetersizliklerinin geliştirilebilmesi için özel gereksinimli çocuk ile daha fazla etkileşime girebilecekleri sosyal ortamların artırılması gerekmektedir (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011). NGG çocukların Can'a ilişkin bakış açısı ebeveynleri ile ilişkili bulunmuştur. Ebeveyni Can'ı reddeden çocuklarında sınıfta benzer tavırlar sergilediği gözlemlenmiştir. Bu bulgu daha önceki ebeveyn görüşlerini desteklemektedir.

5.4. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında Anasınıfında Mevcut Duruma İlişkin Tartışma ve Yorumu

Anasınıfında akran ilişkilerinin durumunu belirlemeye yönelik bulgular Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında; NGG çocukların akran tercihleri ile NGG çocukların farkındalık ve tutumlarındaki değişim alt amaçları üzerinden tartışılmıştır.

5.4.1. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında NGG Çocukların Akran Tercihlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında NGG çocukların özel gereksinimli çocuğa ilişkin kabul düzeyinde olumlu bir gelişme olduğu görülmektedir. Resimli sosyometrinin ilk uygulamasında NGG çocuklardan on dört çocuk özel gereksinimli çocuk ile "Hiçbir zaman" oyun oynamadığını belirtirken, ikinci resimli sosyometri uygulamasında tüm çocuklar özel gereksinimli çocuk ile oynadıklarını ifade etmişlerdir. NGG beş çocuk birinci sosyometri uygulamasında " Bazen oynuyorum" derken, ikinci uygulamada on üç çocuk "Bazen oynuyorum" ifadesini kullanmıştır. Birinci resimli sosyometri uygulamasında "Her zaman oynuyorum" diyen çocuk olmazken ikinci resimli sosyometri uygulamasında dört çocuk "Her zaman oynuyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Akran aracılı eğitimler, yetersizliği olan veya sosyal iletişim alanında kısıtlı becerileri olan çocukların sosyal etkileşim kalitesini ve miktarını arttırmak adına entegre ortamları başarılı bir şekilde kullanmaktadır. Akranların sınıf arkadaşları veya diğer

çocuklarla eğitimsel rol aldığı kanıt tabanlı bir stratejidir (Chandler, Lubeck,ve Fowler, 1992; Conroy ve Brown, 2004; Harper, Symon, ve Frea, 2008; Harris, Pretti- Frontczak, ve Brown, 2009; Kohler ve Strain, 1999). Ayrıca akran aracılı müdahale kullanmak NGG akran modelleri için daha fazla farkındalık ve bireysel farklılıkların kabulünü sağlayabilir (Harjusola-Webb, Hubbell, ve Bedesem, 2012). Oysaki ülkemizde yapılan kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında sınıf içerisinde akran uygulamalarının yetersiz düzeyde olduğu, hatta öğretmenlere bu konuda iş başında eğitim modeli uygulamaları ile eğitim verilmesi gereği vurgulanmıştır (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008).

5.4.2. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Uygulaması Sonrasında NGG Çocukların Farkındalık Ve Tutumlarındaki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum

Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında okul öncesi öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü, gözlem verileri ve görüşme verileri incelendiğinde sınıfta akran kabulüne ve bireysel farklılıklara ilişkin olumlu davranışların arttığı görülmüştür. Bu bulgulara bakıldığında, birlikte oyun kurma, işbirliği yapma, yardımcı olma, bilişsel destek sağlama, prososyal davranışlar sergileme ve empati kurmanın söz konusu olduğu görülmektedir. Eğitimsel mikro sistemlerde (okul, sınıf, akran grubu) çocukların prososyal davranışlarını güçlendirme ve uyum süreçlerine ilişkin müdahaleler ele alındığında olası yöntemlerden biri akran aracılı öğrenmedir (Mitchell, 2008). Akran aracılı öğrenme stratejilerinin çocuklar üzerindeki olumlu çıktılarına ilişkin çalışmalarda akran aracılı öğrenme stratejilerinin kullanımından sonra dil gelişiminde daha pozitif sonuçlar olduğu ifade edilmiştir. İki çalışma konuşma veya oyun süresi sırasında konuşma sırası becerileri ve sabır üzerinde pozitif etkiler olduğundan (Garfinkle ve Schwartz, 2002; Stanton-Chapman ve Snell, 2011) ve artan başarılı karşılıklı konuşma (Stanton-Chapman ve Snell, 2011) ve akran oyunundan (Garfinkle ve Schwartz, 2002) bahsetmiştir. Yine bu çalışmalarda, akranlar arasındaki ilişki pozitif olduğu için daha pozitif sınıf ortamı (Stanton-Chapman ve Snell, 2011), özel eğitimli çocuklarla normal gelişen çocukların yakınlığı ve tüm sınıf ortamında birbirlerinin daha fazla farkında olduğu ifade etmiştir (Garfinkle ve Schwartz, 2002). Ayrıca arkadaşlık hissi güçlenmiş ve akran algısı da daha pozitif yönlü olmuştur (Klavina vd., 2014). Jones (2007), akran aracılı uygulamaların normal gelişen çocukların kabul edici ve anlayışlı olmasının yanı

sıra özel ihtiyaçlı akranlarına karşı daha gururlu, kendine güvenen, sorumlu, yardımcı ve sabırlı olmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Jones, 2007).

Kaynaştırma ortamında akran ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada kaynaştırma uygulamalarında; başta okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri, ebeveynler ve diğer personel olmak üzere tüm kaynaştırma paydaşlarının bilgi ve uygulama eksikliği yaşadığı görülmektedir. Bu durum makro sistemlerde yapılan düzenlemelerin alt yapı sağlanmadan gerçekleştirildiğini ve sistemler arası işbirliğinin yetersizliğini düşündürmektedir. Makro sistem düzenlemelerinin eğitim uygulamalarına yansımaması kaynaştırma sürecini olumsuz etkilemekle birlikte eğitimde fırsat eşitliğinden uzaklaşmaya neden olmaktadır. Kaynaştırma paydaşları süreçte birbirini etkileyen sistemlerden oluşmaktadır. Her sistem birbiri ile ilişkili ve iç içedir. Araştırma bulgularında; kaynaştırma paydaşlarının süreçte birbirini etkilediği ve yaşanılan sorunların birbirini tetiklediği görülmüştür. Araştırmada paydaşlar kaynaştırmaya ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip gibi görünse de bu durum gerçekleştirilen uygulamalar ile çelişmektedir. Ayrıca yine kaynaştırma paydaşlarının kendilerini çözüm odağı olarak görmemeleri ve çözümleri başka paydaşlardan beklemeleri son derece dikkat çekici olup kaynaştırma uygulamalarının önemini fark etmediklerini düşündürmektedir. Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri çocukların sosyal öğrenmelerine zemin hazırlamakta ve çocukların sosyal kabul düzeyini olumlu etkilemektedir.

5.5. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Akran İlişkileri Tartışma ve Yorumu

Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında okul öncesi öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü, gözlem verileri sonrasında OSB'li olan özel gereksinimli çocuğun akran ilişkilerinde olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu bulgulara bakıldığında OSB'li çocuğun iletişim kurmada bazı tek kelimeleri kullandığı, sesini kontrol edebildiği ve arkadaşına seslendiği, oyuna katıldığı, paylaşma ve sıraya girme davranışları segilediği görülmektedir. Akran aracılı eğitimler OSB olan özel gereksinimli çocukların oyun davranışlarına, iletişim ve dil becerilerine, sosyal becerilerine, akran ilişkilerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Gardner, Carter, Gustafson, Hochman, Harvey, Mullines, Fan, 2014). Yapılan birçok araştırma akran aracılı eğitimlerin OSB'li çocuklara pozitif etkiler sağladığını göstermektedir (NPDC, 2014; NAC, 2015; Yarımkaya, 2016). Ancak yapılan araştırmalar kaynaştırma uygulamalarında

öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklere ilişkin bilgi yetersizliği yaşadığını, sorumluluklarını yerine getiremediklerini, sınıfta farklı eğitim uygulamaları yapmadıklarını göstermektedir (Akalın, 2014; Sharma, Simi ve Forlin, 2015).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi dönem kaynaştırma eğitiminde akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada, araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda ve anasınıfında kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum belirlenmiş ve araştırmanın gerçekleştirildiği kaynaştırma sınıfında akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanmış ve akran ilişkilerinin gelişimsel süreçleri izlenmiştir. Bu bölümün birinci kısmında, anaokulu ve sınıf bağlamlarında yapılan gözlemler, görüşmeler, araştırmacı ve öğretmen günlüğü, resimli sosyometri ve akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yönelik araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. İkinci kısımda ise uygulama alanına ve bu konuda çalışacak olan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Anaokulu ve Okul öncesi Sınıfında Mevcut Durum Sonuçları

- Okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların özellikleri, ihtiyaçları ve bu çocuklarla çalışma konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip değillerdir.
- Öğretmenlerin yaşadığı bilgi yetersizliği, lisans eğitimlerinde aldıkları özel eğitim ders içeriklerinin teorik ve uygulama alt yapısı sağlamaması, hizmet içi eğitim seminerlerinin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olması ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri için çaba sarf etmemeleri ile ilişkilidir.
- Okul öncesi öğretmenleri, hizmet sürecinde fiziki alt yapı yetersizliği, personel eksikliği, zaman problemi, destek eğitim odasının olmaması, uzman sayısının yetersiz olması, ebeveynlerin olumsuz tutumları ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması ile ilgili problemler yaşamaktadırlar. Bu durum kaynaştırma süreci öncesinde fiziksel, sosyal, eğitsel ve psikolojik düzenlemelere ve alt yapı desteğine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri yaşanılan problemlere yönelik rehberlik servisine, MEB'e ve YÖK' e çözüm önerileri sunmuşlardır. Ancak öğretmenler çözüm odağında kendilerini bir paydaş olarak görmemektedirler.

- Okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerini göz ardı etmektedirler. Öğretmenler hazırlık döneminde sadece internet kaynaklı okumalar yapmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitim uygulamalarında önerilen uyarlama çalışmalarına, birlikte ve aynı eğitim uygulamalarına ve değerlendirme çalışmalarına yer vermedikleri görülmektedir.
- Okul öncesi öğretmeninin özel gereksinimli çocuk ve NGG çocuklar arasında eşitliğe dayalı bir yaklaşım kuramadığı, özel gereksinimli çocuğa yönelik pozitif ayrımcılık yaptığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetimi ile ilgili yaşadığı sorunların akran ilişkilerine olumsuz olarak yansıdığı görülmektedir.
- Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ve uygulamalarına yönelik bilgi eksikliği yaşadıkları görülmektedir.
- Yasal bir hak olmasına rağmen okula kabul ve kayıt sürecinde yöneticilerin yasal süreci işletmediği görülmüştür. Okul yöneticileri kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını söyleseler de araştırma bulguları, okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocuğa kayıt-kabul sürecinde sorun çıkararak kaydetmek istemediklerini göstermektedir.
- Okul yöneticileri kaynaştırma sürecinde öğretmenlerle, ebeveynlerle ve alt yapı yetersizlikleriyle ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlara yönelik olarak öğretmenlere, MEB'e ve YÖK'e çözüm önerileri sunmuşlardır.
- Yöneticilerin kendilerini çözüm sürecinde bir paydaş olarak görmedikleri belirlenmiştir.
- Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda sadece öğretmen ve yöneticilerin değil yardımcı personelinde bu konuda eğitime ihtiyacı bulunmaktadır.
- NGG çocukların ebeveynlerinin tutum ve davranışları kendi çocuklarını etkilemekte ve ebeveynlerin bu yaklaşımı sınıfta akran ilişkilerine yansımaktadır.
- Özel gereksinimli çocuğun ebeveynlerinin okul yöneticileri ile kayıt-kabul sürecinde problemler yaşadıkları görülmektedir. Kaynaştırma ebeveynleri, NGG çocukların ebeveynlerinin sürece ilişkin kaygı taşıdıklarının farkındadır ve bu ebeveynlerin kabul edici bir yaklaşım sergilemelerini, çocuklarını olumlu yönlendirmelerini beklemektedir.

- Kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin yapısı, özel gereksinimli çocuğun sınıfta akran reddi yaşadığını birkaç çocuğun ise itilaflı davrandığını göstermektedir. NGG çocuklar özel gereksinimli çocuğun davranışlarına odaklanmakta ve etiketlemeler yapmaktadır. NGG çocukların özel gereksinimli çocuk ile yaşadıkları problemler karşısında yetişkinden yardım isteme, sınıf materyallerini saklama ve bireysel çözümler (akrandan uzaklaşma, görmezden gelme, uyarma) geliştirdikleri görülmektedir.

6.1.2. Akran Aracılı Eğitim Yapılandırılmış Oyun Etkinlikleri Sonrasında Anasınıfında Mevcut Durum

- Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında NGG çocukların akran tercihlerinde özel gereksinimli çocuğa ilişkin kabul düzeyinde olumlu bir gelişme olduğu görülmektedir.
- Ebeveynlerin OSB'li çocuğa ilişkin yaklaşımları ile çocuklarının OSB'li akranına ilişkin yaklaşımları paralellik göstermiştir.
- Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri sonrasında NGG çocukların sınıf içi akran yapısında prososyal davranışları artmıştır. NGG çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştiği, özel gereksinimli çocuğa ilişkin etiketlemelerin azaldığı ve çocukların yaşanılan sorunlara yönelik daha ılımlı bir yaklaşım sergiledikleri araştırma sonuçlarında yer almaktadır.
- Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerinin OSB'li özel gereksinimli çocuğun dil ve sosyal gelişimine olumlu katkıları olmuştur.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi dönem kaynaştırma eğitiminde akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak, araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda ve anasınıfında kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum belirlenmiş ve araştırmanın gerçekleştirildiği kaynaştırma sınıfında akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulanmış ve akran ilişkilerinin gelişimsel süreçleri incelenmiş olup, söz konusu alana katkı sağlamak, araştırma yapmak isteyen araştırmacılara farklı bakış açıları sunabilecek öneriler ortaya çıkmıştır. Bu öneriler, ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler ve uygulamaya yönelik öneriler başlıkları altında sunulmuştur.

6.2.1. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

- Bu araştırmada OSB'li sınıfta kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum incelenmiş ve bu durumun OSB'li özel gereksinimli çocuk ile olan akran ilişkilerine nasıl yansıdığı betimlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin farklılıkları göz önüne alındığında farklı yetersizlik grupları ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- OSB'de bilimsel dayanağı olan uygulamaların yaygınlaştırılması için farklı uygulama programları ile araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Son dönemlerde OSB'li kaynaştırma çocuklarının sayısı her geçen gün artmasına rağmen OSB'li çocuklara ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açığı kapatmak için farklı disiplinlerle işbirliği içinde projeler ve araştırmalar yürütülebilir.
- Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinliklerine katılan çocuklarla boylamsal çalışmalar yapılarak ilköğretim döneminde çocuklar izlenebilir.
- Kaynaştırma sürecinde akran ilişkilerinin arka planında rol oynayan paydaşların toplumsal tutum engellerine ilişkin betimleyici araştırmalar yapılabilir.
- Yapılacak olan araştırmalarda kaynaştırma ortamlarında çocukların sınıf etkinliklerine katılımını artıracak uyarlama çalışmalarını dikkate alan ve bu çalışmaların çocukların gelişimsel süreçlerine nasıl yansıdığını araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Akran aracılı eğitim yapılandırılmış oyun etkinlikleri ve diğer akran eğitimi uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin BEP'in işlevsel kullanımını sağlamak için öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda alan uygulayıcılarına yönelik çeşitli öneriler sunulması uygun bulunmuştur. Buna göre;

- Resmi kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından kaynaştırma ebeveynlerine ve çocuklarına yönelik destekleyici eğitim programları düzenlenebilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik; uygulamalı dersler planlanıp, öğretmen adaylarının özel gereksinimli aileler ve çocuklarla çalışmaya hazırlayıcı, bireysel farklılıklara duyarlı öğretmen yetiştirme programları düzenlenebilir.
- Her geçen gün yaygınlaşan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının niteliğini artırmak için görevli il ve ilçe milli eğitim müdürlerine, okul yöneticilerine ve öğretmenlere özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen, bireysel farklılıkları ön plana çıkaran, problem odaklı ve uygulamalı hizmetiçi eğitim programları düzenlenebilir.
- Kaynaştırma programları planlanırken öncelikle fiziki alt yapı olanaklarının, öğretmen ihtiyaçlarının, süreçte yer alan tüm paydaşların gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin giderilmesi için ülke genelinde poltikaların benimsenmesi uygun olacaktır.
- Kaynaştırma sınıflarında daha nitelikli eğitim programlarının uygulanması için sınıflarda özel eğitim öğretmeni bulunmasına önem verilebilir.

KAYNAKÇA

Acar, İ. H. (2013). *Predictors of preschool children's peer ınteractions: temperament and prosocial behavior.* Unpublished Master Thesis, University of Nebraska, United States.

Acar, İ. H., Torquati, J. C., Encinger, A. ve Colgrove, A. (2018). *The role of child temperament on low-income preschhol children's relationship with their parents and teachers. Infant and Child Development, 27,* 1-17.

Acarlar, F. (2016). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. Bülbin Sucuoğlu, Hatice Bakkaloğlu (Ed), *Okul Öncesinde Kaynaştırma Ne, Ne Zaman, Nerede, Neden, Nasıl, Kim?* İçinde (s. 21-76). Ankara: Kök.

Ahmetoğlu, E. (2004). Zihinsel engelli çocukların kardeş ilişkilerinin anne ve kardeş algılarına göre değerlendirilmesi. Yükseklisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi, Ankara.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016-2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı. Ankara; 2016. http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/5w4h6+otizm_eylem_plani_kitap_bakanli_onaylanan.pdf adresinden 27.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of EarlyChildhood Special Education, 6(1),* 115 – 142.

Akalın, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., & Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research, 54,* 39-60.

Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2 (2),* 43-68.

Akçamete, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.

Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Akın, E. (2015). Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde çoklu ortam araçlarından faydalanmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4,* 38.

Aksoy, P. (2010). Ebeveynlerin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (11-13 Kasım, Antalya, ss.518, 527).

Aktan, O. (2018). Kaynaştırma Eğitiminde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Öğrencilerin Ders Başarısı Derse Karşı Tutum Ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi. Doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara

Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık

Aktaş, C. (2001). *İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Özürlü Yaşıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Geliştirilmesi*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Allen, K. E., Cowdery, G. E., Paasche, C. L., Langford, R., Nolan, K. & Cipparrone, B. (2015). *Inclusion in early childhood programs: children with exceptionalities.* New Zealand: Nelson College.

Altun T.(2016).Kaynaştırma eğitimine giriş. M. Şahin., T.Altun (Ed), *Kaynaştırma sınıfı: etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* içinde (s.3-25). Ankara: Nobel.

Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul önce-sinde özel gereksinim duyan çocuk-ların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253 -272.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013*). DSM-V-R Tanı ölçütleri başvuru kitabı*. Çeviren: Ertuğrul Köroğlu. Ankara: HYB.

Anderson, R. (1992). The Effectiveness of Puberty and Film Modifying Students Perception Towards Person with Disabilities. *Dissertation Abstract International,53(11),* 3793-A.

Antonak, R.F., Livneh, H. L. (2000). *Measurement of attitudes towards persons with disabilities. Disability and Rehabilitation,* 22 (5), 211-224.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş.* İstanbul: Morpha Yayıncılık.

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

Argün, Ş.(2015). İlkokul döneminde özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan ebeveynlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Armstrong, J. E., Bregman, J. D., Farmer, J. E., Huber, D., Kilo, M., Mantovani, J. F., Ratcliffe, K. (2012). *Autism spectrum disorders: Guide to evidence based interventions.* Missouri: Consensus Publication.

Artan, İ. ve Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.

Artiles, A. J., Kozleski, E. B. (2010). What counts as responseto intervention in RTI? A socio-cultural analysis. *Psichotema,* 22(4), 949-954.

Audet, L (2010). The nature of pervasive developmental disorders: A holistic view. In H. Miller-Kuhaneck (Ed.), *Autism: A comprehensive occupational therapy approach.* Bethesda, MD: The American Occupational Therapy Association, Inc.

Autism Speaks. (2014). *DSM-5 Diagnostic Criteria*. http://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria adresinden 8 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3),* 2009-2031.

Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000) Student teacher attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teacher And TeacherEducation, 16(3),* 277-293.

Avramidis, E.,Norwich, B. (2002). Teacher'attitudes towards the review of literatüre. *Europeanjournal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Aydın, A. (2010). *Oyun, dil ve düşünce.* Ankara: Atalay Matbaası.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., & Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler [The factors that affect the views of normally developing students on mainstream students]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(özel sayı),* 218-230.

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

Bailey. J., Plessis.D. (1997). Understanding principals' attitudes towards ınclusive shooling. *Journal of Educational Administration, 35 (5),* 428-438.

Balaban, M., Yılmaz, Ö. ve Yıldızbaş, F. (2009). Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. 1st International Turkey Educational Researches Congress. 1-3 Mayıs, Çanakkale.

Balboni, G., Pedrabisi, L., (2000). attitudes of italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,* 35(2), 148-159.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Yayıncılık

Bambara, L. M., Cole, C. L., Kunsch, C., Tsai, S. C., Ayad, E. (2016). A peer-mediated intervention to improve the conversational skills of high school students with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 27,* 29-43.

Banda, D. R., Hart, S. L. (2010). Increasing peer-to-peer social skills through direct instruction of two elementary school girls with autism. *Journal of Research in Special 116 Educational Needs,* 10(2), 124-132.

Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and Attitudes of Early Childhood Preservice Teachers Regarding the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32(4),* 302-321.

Barr, J. J. & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology,* 142 (3), 225-243.

Barrafato, A. (1998). *Inclusion at the Early Childhood Level: Supports Contributing to its Success.* Concordia Universty, Montreal, Quebec, Canada.

Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırılmaya ilişkin görüş ve önerileri. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2,* 35-45.

Batu, S., Kırcaali, İ. (2006). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri, İbrahim. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 91-106). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baykoç, N. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim.* Ankara: Eğiten Kitap

Berdan, L. E., Keane, S. P., Calkins, S. D. (2008). Temperament and externalizing behavior: Social prefence and percieved acceptance as protective factors. *Developmental Psychology, 44(4),* 957-968.

Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth.* New York: Oxford University Press.

Berkant, H. G., Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Education Reflection*, 1, 1.

Betts, L. R., Rotenberg, K. J. (2007). Trustworthiness, friendships and self-control: Factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant and Child Development,* 16, 491-508.

Beyazkürk, D., Anliak, Ş., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 26*, 13-26.

Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies.* USA: The Guilford Press.

Bilaloğlu, R., Aslan, D., Aktaş Arnas, Y. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 178,* 88-104.

Blackmore, R., Aylward, E., Grace, R. (2016). One of the kids: Parent perception of the developmental advanteges arising from ınclusion in mainstream early childhood education services. *Australasian Journal of Early Childhood, 41(2),* 13-17.

Block, M. E., Obrusnikova, I. (2010). *What is inclusion? In Martin E. Block Eds. A teacher's guide to ıncluding students with disabilities in general physical education.* Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods.* Boston: Pearson Ecucation, Inc.

Bolte, E. R. (1998). Autism and Clostridium tetani. *Medical Hypotheses, 51(2),* 133-144.

Boudreau, E., & D"Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, 22(4), 415-431.

Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention. 32(2),* 75-98.

Boyd, B. A., & Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure*, 54(4), 211-219.

Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The Professional positive of inclusive practice in Australian primary schools. *Supportfor Learning, 26(2),* 72-78.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children, 71(2),* 195-207.

Brian, J., Bryson, S.E., Garon, N., Roberts, W., Smith, I.M., Szatmari, P., & Zwaigenbaum, L. (2008). Clinical assessment of autism in high-risk 18-month-olds. *Autism, 12(5),* 433–456.

Bricker, D. (2000). Inclusion: How the Scene Has Changed. Topics in Early Childhood *Special Education*, 20 (1), 14-19.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Brown, W.H., Odom, S.L., Shouming, L., Zercher,C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education, 33 (3),* 138-153.

Bruner, J.S. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition, 3,* 255–287.

Bruns, A. D., Mogharberran, C. C. (2009). The gap between beliefs and practices: Early childhood Practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education,* 21(3), 229-241.

Bryson, S.E., Zwaigenbaum, L., McDermott, C., Rombough, V., & Brian, J. (2007).The Autism Observation Scale for Infants: Scale development and reliability data. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38,* 731–738.

Bubpha, S., Erawan, P. Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of EducationandPractice, 3(8),* 223-233.

Bukowski, W. M., Buhrmester, D., Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. In M. K. Underwood, L. H. Rosen (Eds.), *Social*

development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence (pp. 153–179). New York: The Guilford.

Burcu, E. (2011). Türkiyedeki Engelli bireyelere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara ili örneği. *Hacettepe üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 28(1),* 37-57

Buysse, V.,Skinner, D. ve Grant, S. (2001). Toward a definition of quality of inclusion: perspectivesparents andpractitioners. *Journal of EarlyIntervention, 24 (2),* 146-161.

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

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46(4),* 367–391.

Buysse, V., Hollingsworth, H. L. (2009). Program Quality and Early Childhood Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education,* 29(2), 119-128.

Büyükalan, S., Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19, 4, 679-697

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık

Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 28 (4),* 369-379.

Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 13 (1), 1-16.

Carta, J.J., Atwater, J.B., Schwartz, I.S.,Miller, P. (1990). Applications of ecobehavioral analysis to the study of transitions across early education settings. *Education and Treatment of Children, 13 (4),* 298-315.

Cavkaytar, A., Pollard, E. (2009) Effectiveness of Parent and Therapist Collaboration Program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individualsm with autism. *Education and Training in Mental Retardition and Developmental Disabilites, 44(3).* 381-395.

Cavkaytar, A., Ardıç, A. ve Aksoy, V. (2014). Aile gereksinimlerini belirleme aracının geçerlik ve güvenirliğinin güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(2)* 1-12.

Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2007). Prevalence of autism spectrum disorder: Autism and developmental disabilities monitoring Network.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2016). Autism spectrum disorder: Data & Statistics. http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html adresinden 27.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Chakrabarti, S., Fombonne, E. (2005). Persasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalnce. *American Journal of Psychiatry,* 16(2), 1133-1141.

Chandler, L. K., Lubeck, R. C., Fowler, S. A. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: A critical review and analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 415–428.

Charles, C. M. (1996). *Building classromm management*. New York: Longman Publıshers

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* in (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Chu, C. H., Pan, C. Y. (2012). The effect of peer-and sibling-assisted aquatic program on interaction behaviors and aquatic skills of children with autism spectrum disorders and their peers/siblings. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 6(3), 1211-1223.

Chung, K. M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T., Tassé, M. J. (2007). Peer mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities, 28(4),* 423-436.

Civelek, A. H. (1990). Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri. Doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Collins, L. & White, G. P. (2001). *Leading inclusive programs for all special education students: a pre-service training program for principals*. Department of Education, Washington, DC.

Conroy, M. A., Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at-risk for emotional and behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29, 224–237.

Corbett, B. A., Swain, D. M., Coke, C., Simon, D., Newsom, C., Houchins-Juarez, N., Song, Y. (2014). Improvement in social deficits in autism spectrum disorders using a 121 theatre-based, peer-mediated intervention. *Autism Research, 7(1),* 4-16.

Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches.* London: SAGE

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quanitative and qualitative research.* New Jersey: Pearson Education, Inc.

Curtin, C., Anderson, S. E., Must, A., & Bandini, L. (2010). The prevalence of obesity in children with autism: A secondary data analysis using nationally representative data from the National Survey of Children‟s Health. *BMC Pediatrics, 10* (11).

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları

Çetrez İşcan, G., Fazlıoğlu, Y., Parlak, C. (2015). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (Özel Sayı),* 128-138.

Çiftçi Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, K. N., Özlü, Ö., Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Elementary Education Online, 17(1),* 82-101.

Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). Okul öncesinde dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarıile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukuroava Üniversitesi, Adana.

Çulhaoğlu-İmrak, H., Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 3(1), 38-65

Dağlar, G. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Dalzell, J., Nelson, H., Haigh, C., Williams, A. &Monti, P., (2007). Involving families who have deaf children using a family needs survey: A Multi-Agency Perspective. *Child Care Health Development, 33(5),* 576-85.

Darıca, N., Abidoğlu, Ü. & Gümüşçü, Ş. (2011). *Otizm ve otistik çocuklar (5. Baskı).* İstanbul: Özgür Yayınları.

D‟Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teachcomplex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5(1),* 5-11.

David, K. M. (2007). Interparental conflict and preschooler's peer relations: The moderating roles of temperament and gender. *Social Development 16(1),* 1-23.

Demir, M. K. ve Acar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 719-732.

Demir, M.(2014). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirbaş, M. (2014). Bilimsel araştırma ve özellikleri. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. A*nkara: Pegem Yayıncılık

Denham, S., Wyatt, T., Bassett, H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing socialemotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health, 63,* I37.

Deniz, E., Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2012). *The landscape of qualitative research theroies and issues.* CA: Sage Publications.

DeSimone, J. R. Ve Parmar, R. S. (2006). Issue sand challenges for middle school mathematicsteachers in ınclusionclassrooms. *School Science and Mathematics,* 106, 339 – 348.

DeStefano, F., Price, C. S., Weintraub, E. S. (2013). Increasing exposure to antibody-stimulating proteins and polysaccharides in vaccines is not associated with risk of autism. *The journal of pediatrics. 163(2),* 561-7.

Diamond, K. E. ve Huang, H. (2005). Preschoolers' ıdeas about disabilities. *Infants & Young Children,* 18 (1), 37-46.

Diamond, K.E., Carpenter, E.S. (2010). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.

Dietert, R. R., Dietert, J. M., DeWitt, J. C. (2010). Enviromantal risk factors for autism. *Emerging Healt Threats Journal, 4.*

Diken, İ. H. (1998). Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.

Diken, İ. H., Diken, Ö. (2008). Turkısh mothers' verbal ınteractıon practıces and self-efficacy belıefs regardıng theır chıldren wıth expressıve language delay. *International Journal Of Special Education,* 23(3),110-117.

Diken, İ. H. (2009). Turkish mothers' self efficacy beliefs and styles interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care, 179 (4),* 425-436.

Diken, İ. H. (2011). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 411-446). Ankara: Pegem Akademi.

Diken, İ. (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: PEGEMA

Diken, İ. H. (2017). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. (Ed. Diken, İ. H., 2017) içinde *Otizm spektrum bozukluğu (OSB) gösteren öğrenciler.* Ankara: Pegem Akademi

DiSalvo, C. A., Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated ınterventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 17(4), 198-207.

Doğaroğlu, T., Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, (Özel Sayı), 460-473.

Dolapçı, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Doyle, B. T., & Illand, E. D. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z.* USA: Future Horizons.

Dunn, J., Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8(2),* 201-219.

Duran-Düşünür, A. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli

Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internetnand Higher Education, 17,* 90-100.

Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 25(2),* 95-105.

Edwards, G. D. (2011). The effects of inclusion on third-grade students' achievement in reading (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest. (UMI 3475238)

Egan, A. M., Dreyer, M. L., Odar, C. C., Beckwith, M., & Garrison, C. B. (2013). Obesity in young children with autism spectrum disorders: Prevalence and associated factors. *Childhood Obesity, 9(2),* 125-131.

Eğitim Reformu Girişimi. (2011). Eğitim İzleme Raporu. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdfErişim Tarihi: 06.06.2018

Ekinci, Ö., Sabuncuoğlu, O., & Berkem, M. (2009). Fluoxetine induced fecal incontinence in a 9 years old child with autistic spectrum disorder: A case report. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 19(3),* 289-293.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Eldeniz-Çetin, M., Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science* ,43, 259-274.

Ereş, F., Canaslan, A. (2017). Kaynaştırma Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Engelli Öğrencilerin Okul Sorunları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 6(1), 553-570

Erişkin, A.Y., Kıraç, S.Y. ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 193*, 200-212.

Eser, Z. ve Özdoğan, F. B. (2006). *Sosyal pazarlama, toplumun refahı ve kaliteli yaşamı için*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

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 amnog Students with and without learning disablities. *Journal of Learning Disablities, 41(1),* 5-14.

Evins, A. E. (2015). The effects of inclusion classrooms on students with and without developmental disabilities: Teachers' perspectives on the social, emotional, and behavioral development of all students in inclusion classrooms. Doctoral Papers and Masters Projects. 31. https://digitalcommons.du.edu/capstone_masters/31

Evans, D.W., Leckman, J.F., Carter, A.S., Reznick, J.S., Henshaw, D., King, R.A., & Pauls, D.L. (1997). Ritual, habit, and perfection-ism: The prevalence and development of compulsive-like behavior in young children. *Child Development, 68,* 58–68.

Fantuzzo, J., McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for lowincome preschool children. *Journal of Educational Psychology,* 94(1), 79-87.

Fearn, M., & Howard, J. (2012). Play as a resource for children facing adversity: An exploration of indicative case studies. *Children & Society*, 26(6), 456-468.

Fenson, L., Dale, J., Reznick, S., & Bates, E. (1993). *Macarthur communicative development ınventories: user's guide and manual*. San Diego, CA: Singular.

Ferguson D. L., Kozleski E. B., Smith A. (2003). Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools. In Ferguson D. L., Kozleski E. B., Smith A. F., Obiakor C., Utley A., Rotatori A. (Eds.), *Transforming general and special education in urban schools: Effective education for learners with exceptionalities* (pp. 43–74). London, England: Elsevier Science

Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: Step by step*. Newbury Park, CA: Sage

Fiscus, E.D., Mandel, C.J. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (Çev. Akçemete, G., Şenel H.G., Tekin, E.), (2.Baskı), Ankara.

Foreman, P. (2011). *Inclusion in action (3rd ed.).* South Melbourne, Victoria: Engage Learning.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009). Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusivee ducation. *International Journal of Inclusive Education, 13(2),* 195-209.

Frankel, E. B. (2004). Supporting Inclusive Care and Education for Young Children with Special Needs and Their Families an International Perspective. *Childhood Education, 80(6),* 310-316.

Freankel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2013). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw Hill

Frederickson, N., Dunsmuır, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstreamspecial school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education, 8(1),* 37-57.

Friend, M., Bursuck, William D. (2006). *Including students with special needs.* Boston: Pearson Education.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1),* 9-27

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., ... & Saenz, L. (2001). Peer-Assisted Learning Strategies in Reading Extensions for Kindergarten, First Grade, and High School. *Remedial and Special Education, 22(1),* 15-21.

Gabing, C. S. (2008). Verbal working memory and story retelling in school-age children with autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39(4),* 498-511.

Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research, 2(8),* 568- 576

Gay, L.R. (1987). *Education Research*. Colombus: Merrill Publishing Company

Gay, L. R., Mills, G. E., Airasan, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications.* Boston: Pearson.

Gardner, K. F., Carter, E. W., Gustafson, J. R., Hochman, J. M., Harvey, M. N., Mullines, T.S., & Fan, H. (2014). Effects of peer networks on the social ınteractions of high school students with autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons, 39(2),* 100-118.

Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*,22(1), 26-38.

Gimenez, G. (2001). The Social Interaction Skills of a Preschool Child With Autism In An Inclusive Setting. Master of Science, California State University, Fullerton

Girli, A. (2007). Asperger Sendromlu Ve Yüksek İşlevli Otistik Çocukların Eğitimden Yararlanma Düzeyleri. *Özel Eğitim Dergisi, 8(2),* 23-43.

Girli, A.(2004). *Otizm ve Kaynaştırma Eğitimi.* İzmir: Özel Eğitim Yayınları.

Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development, 29(4),* 336-344.

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. Boston: Pearson Education.

Gök, Gönül (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kayseri.

Gök, G. Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of EarlyChildhood Special Education, 3(1),* 66-87.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 65-77.

Güner Yıldız, N., Ayhan Melekoğlu, M. (2016). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına ve Öğrenim Gördükleri Bölüme Bakışlarının Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9*, 2

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology,* 25(4), 367-381.

Gresham, F. M., Sugai, G., Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children, 67(3),* 331-344.

Grubbs, N. (2009). The Effects of the Peer Tutoring Program: An Action Research Study of the Effectiveness of the Peer Tutoring Program at One Suburban Middle School. *Georgia School Counselors Association Journal,16(1),* 21-31.

Guralnick, M.J., Neville, B., Hammond, M., & Connor, R. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28,* 64-79.

Guralnick, M.J., Hammond, M., Connor, R., Neville, B. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal of mental retardation: AJMR, September,111(5),* 336-56.

Güleç Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma Ortamlarında Ailelere Yönelik Eğitsel ve Psikolojik Hizmetler. *Sakarya University Journal of Education, 6(3),* 71-80.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

Gümüş, M., Tan, Ç. (2015). İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi. *Siirt Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4, 90-110

Günayer-Şenel, H. (2009). Otizmli bireylerle akranlarının spor ve sanat etkinlikleri aracılığıyla etkileşimde bulundukları iki örnek uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10(2*), 65-72.

Gürbüz, S., Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayınları

Güven, D., Diken, H. İ. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 15(1), 19-38

Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M. (2009). *Exceptional Learners: Introduction to special education*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

Hamaidi, D., Homidi, M., Reyes, L. (2012). International views of inclusive education: A comparative study of early childhood educator's perceptions in Jordan, United Arab Emirates, and the United States of America. *International Journal of Special Education, 27(2),* 94-101.

Harach, L. D., Kuczynski, L. J. (2004). Construction and maintenance of parentchildrelationships: Bidirectional contributions from the perspective of parents. *Infant and Child Development,* 14, 327-343.

Harjusola-Webb, S., Parke Hubbell, S., Bedesem, P. (2012). Increasing Prosocial Behaviors of Young Children With Disabilities in Inclusive Classrooms Using a Combination of Peer-Mediated Intervention and Social Narratives. Beyond Behaviour, Winter 2012, Kent State University

Harper, C., Symon, J. B., Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 815–826.

Harris, K., Pretti-Frontczak, K., Brown, T. (2009). Peer-mediation intervention: An effective, inclusive strategy for all young children. *Young Children, 64(2),* 43–49.

Harrison, F. A. (2011). The impact of collaborative-inclusion education on the cademic achievement of students in general education as measured by the end of year Mathematics assessment in grade 2. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Global.

Hastings, R. P.,Oakford, S. (2003). Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special needs. *EducationalPsychology*, 23(1), 87-94.

Hay, D. F., Payne, A., Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(1),* 84-108.

Hayward, A. (2006). *Making Inclusion Happen: A Practical Guide*. Paul Chapman Publishing: London.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education (10th ed.).* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Hétu, S., Taschereau-Dumouchel, V., & Jackson, P. L. (2012). Stimulating the brain to study social interactions and empathy. *Brain Stimulation, 5(2),* 95-102.

Hilbert, D. D. (2009). Perceptions of parents of preschool children with and without disabilities regarding inclusion (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3355800)

Hipson, W. E., ve Seguin, D. G. (2017). Goodness of Fit Model. In book: Encyclopedia of Personality and Individual Differences, Chapter: Goodness of fit model. https://www.researchgate.net/publication. ERişim Tarihi: 3.06.2018 tarihinde Adresinden erişim sağlanmıştır.

Hollahan, A. (2000). A comparison of deelopmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 20(4),* 224-234.

Honey, E., Leekam, S.., Turner, M., & McConachie, H. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Disorders, 37(6),* 1107-1115.

Hoppey, D., McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.

Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities.* New York: Springer.

Huck, S. W. (2008). *Reading statistic and research*. Boston: Allyn&Bacon

Huckstadt, L. K., Shutts, K. (2014). How young children evaluate people with and without disabilities. *Journal of Social Issues*, 70(1), 99-114.

Isherwood, R. S., Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 121-128.

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505.

İlk, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

İşcan Çetrez, G., Fazlıoğlu, Y., Parlak, C. (2015). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı),* 128-138

Johnson, B., Christensen, L. (2012*). Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. London :SAGE

Johnson, C., Myers, S., Counsil on Children with Disabilities of the American Academy of Pediatrics. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics,* 120(5), 1183-1215

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner, M. Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal baskı, 2005).

Jones, V. (2007). 'I felt like I did something good'-the impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education, 34(1),* 3-9.

Jung, S., Sainato, D. M., Davis, C. A. (2008). Using high-probability request sequences to increase social interactions in young children with autism. *Journal of Early Intervention, 30(3),* 163-187.

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkleri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 169-176.

Kale, M., Nur, İ., Kara, İ. (2017). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi üzerine bir çalışma: tezlerde sunulan önerilerin uygulamalara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1),* 220-234.

Kale, M., Sığırtmaç, A.,Nur, İ., Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, S. 1(2),* s. 35-45.

Karamanlı, D. (1998). Okul Öncesi Dönemde Entegrasyon Sınıflarında Bulunan 5-6 Yaş Grubundaki Normal Çocukların ve Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Uyum Davranışları Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kargın, T. (2001). Kırsal Bölgede Yaşayan İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Aile Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 3(1),* 49-60.

Kargın, T., Akçamete, G., Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta çocuğu bulunan ailelerin geçiş sürecindeki gereksinimilerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 3(1),* 13-24

Kargın, T., & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 3(2),* 27-39.

Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(02),* 55-076.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2)* 1-13

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 4 (2),* 55-76.

Kargın, T. (2013). Okul Öncesinde Öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 141-189). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kartal, H. (2008). Çocuk Ve Aileyi Desteklemeye Yönelik Ev Ziyaretlerine Dayalı Erken Müdahale Programları Ve Programların Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(1),* 1-28.

Katz, E., Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with SD implemented in early childhood education settings. *Topics in Early Childhood Special Education,* 33(3), 133-143.

Katz, R. E. (2014). Promoting Interactions in Preschoolers with Autism Spectrum Disorder via Peer-Mediated Intervention. University of Toronto. Doctor of Philosophy Department of Speech-Language Pathology

Kaya, İ. (2005). Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaytez, N., Durualp, E., Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 4(1),* 19.

Keenan, M., Dillenburger, K., Röttgers, H. R., Dounavi, K., Moderato, P., ... Less, S. (2015). Autism and ABA: The gulf between North America and Europe. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2(2),* 167-183.

Kılıç, A. F. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Değişmesindeki Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu.* İstanbul: Daktylos Yayınevi.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA.

Killoran,I., Tymon, D.Vefrempong, G. (2007). Disabilities and inclusion in Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education,11(1),*81-95.

Kim, S.H., & Lord, C. (2010). Restricted and repetitive behaviors in toddlers and preschoolers with autism spectrum disorders based on the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). *Autism Research,* 3(4), 162–173.

Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes,* 16(2-3), 287-308.

Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L., & Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education, 29(2),* 119-134.

Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(1),* 391-415.

Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1999). Maximizing peer-mediated resources in integrated preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 92–102.

Kohler, F. W., Greteman, C., Raschke, D., & Highnam, C. (2007). Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education, 27(3),* 155-163.

Kolb, S. M., Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical Social Skills for Adolescents with High Incidence Disabilities: Parental Perspectives. *Exceptional Children, 69(2),* 163-179.

Korkmaz, B. (2005). Otizm. Nörolog olmayanlar için Nöroloji Sempozyum Dizisi No: 42, Ocak, 2005, 199-208

Kotler, P. ve Lee, R. N. (2013). *Kurumsal sosyal sorumluluk.* İstanbul: Mediacat Yayınları.

Koyutürk, N. (2014). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.

Kuzu, S. (2011). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Krahe, B., Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes towards Person with Physical Disabilities. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16, 59-69.

Kuhn, L. R., Bodkin, A. E., Devlin, S. D., & Doggett, R. A. (2008). Using pivotal response training with peers in special education to facilitate play in two children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43(1),* 37-45.

Kuzu, S. (2011). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Küçüker, S., Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. (2001). Erken Eğitim Programına Katılan Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar Ve Anne-Babalarının Etkileşim Davranışlarındaki Değişimin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 3(1),* 61-71.

Küçüker, S. (2001). Erken Eğitimin Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Anne-Babalarının Stres Ve Depresyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 3(1),* 1-11.

Küçüker, S., Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, I., N. & Çürük, Ç. (2014). Peer Acceptance of Children with Disabilities in Inclusive Kindergarten Classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36,* 163-177.

Labaree, D. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal, 34(1),* 39–81.

Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting:* (pp. 269–309). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13(1),* 16-25.

Landreth, G. (2012). *Play therapy the art of the relationship (3rd ed.).* London: Routledge

La Paro, K., Kraft-Sayre, M., Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activites: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 17(2),* 147-158

Leatherman, J. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report, 12,* 594-611.

Leatherman, J.L., Niemeyer, J.A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 26(1), 23-36.

Lee, S. H., Odom, S. L., & Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9(2),* 67-79.

Leekam, S., Tandos, J., McConachie, H., Meins, E., Parkinson, K., Wright, C. et al. (2007). Repetitive behaviours in typically developing 2-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(11),* 1131–1138.

Leblanc, L., Richardson, W., Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32*, 166-179.

Leithwood, K., Jantzi, D. Steinbach, R., (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross cultural study in six nations eoropen. *Journal Of Special Needs Education,* 9(1), 1-15

Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications Inc.

Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications: Newbury Park, London, New Delhi.

Lindstrom, Jr., W. A., Lease, A. M., Kamphaus, R. W. (2007). Peer- and self-rated correlates of a teacher-rated typology of child adjustment. *Psychology in the Schools, 44(6),* 579-599.

Long, M., Wood, C., Littleton, K. & Passenger, T. (2011). *The psychology of education (2nd ed.).* Oxon: Routledge Publishing.

Loreman, T., Richmond, D. M., Barber, J., Lupart, J. (2009). Parent perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Exceptionality Education International,19(2),* 21-36.

Manetti, M., Schneider, B. H. Siperstein, G. (2001). Social Acceptance of Children with Mental Retardation: Testing the Contact Hypothesis with an Italian Sample. *International Journal of Behavioral Development, 25(3),* 279-286.

Marom, M., Cohen. D. ve Naon, D. (2007). Changing disability-related attitudes and self-efficacy of Israeli children via the Partners to Inclusion Programme. *International Journal of Disability, Development and Education, 54 (1),* 113-127.

Martinez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward ınclusion, perceived teaching efficacy and knowledge aboutadaptingınstructionforchildrenwithdisabilities in ınclusivesettings. *Teacher Development, 7,* 473-494.

Marzano, R.J., Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership,* 61 (1), 6-17.

Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., Miller, T. (2014). Peer mediation increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8(3),* 334-344.

Mayeux, L., Bellmore, A. D., Cillesen, A. H. N. (2007). Predicting changes in adjustment using repeated measures of sociometric status. *The Journal of Genetic Psychology, 168, 4*, 401-424

Mayfield, K. H., Vollmer, T. R. (2007). Teaching math skills to at-risk students using home-based peer tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 40(2), 223-237.

Maxwell, A. J. (2005). *Qualitative research design*. London: Sage Publications.

McConkey, R., Dowling, S., Hassan, D., & Menke, S. (2013). Promoting social inclusion through unified sports for youth with intellectual disabilities: a five-nation study. *Journal of intellectual disability research, 57(10),* 923-935.

McCaughey, T. J., & Strohmer, D. C. (2005). Prototypes as an Indirect Measure of Attitudes Toward Disability Groups. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 48*(2), 89–99.

McDougall, J., Dewit, D. J., King, G., Miller, L. T. & Killip, S. (2004). High school-aged youth's attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal actors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51 (3),* 287-313.

McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology,* 45(1), 224-235.

McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years, 31(2),* 121-133.

Mckay, M. (2012). Factors İnfluencing Belize District Primary School Teachers Attitudes Toward İnclusive Education. Doctoral Thesis. Oklahoma State University, ABD.

Mentis, M., Quinn, S., Ryba, K. (2005). Linking inclusive policies with effective teaching practices. In D. Fraser, R. Moltzen., K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (p. 74–98). Palmerston North: DunmorePress.

Mesibov, G. B., Shea,V. & Schopler. E., (2005). *The Culture of Autism. The TEACCH approach to Autism Spectrum Disorders.* New York: Kluwer Academic / Plenum.

Meşe, İ. (2013). Engellenmiş annelik: zihinsel engelli çocukların anneleri. *International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic, 8(12),* 841-858.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Metin, N. ve Çakmak, H. (1998). İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 128-129, Edirne.

Metin, E. N. (2011). Kaynaştırma. Necate Baykoç (Ed*.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 87-104). Ankara: Eğiten Kitap.

Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2, 428-439, *5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Özel Sayısı

Metin, N., Şenol, B., Yumuş, M. (2015). okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Sağlık Bilimleri Dergisi, 1, 2*.

Miller, H., Kuhaneck, M. S., & Glennon T. J. (2001). An introduction to autism and the pervasive developmental disorders. In H. Miller & M. S. Kuhaneck (Ed.), *Autism, a comprehensive occupational therapy approach* (pp. 1-22). Maryland, DC: Victor Graphics.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf Erişim Tarihi, 06.05.2018

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları.* Genelge No: 2007/28. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf Erişim Tarihi: 25.06.2018

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen Ve Aile Kılavuzu.* Eylül 2010 Ankara

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

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Birlikte başarırız.* Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf Ecenterrişim Tarihi: 08.09.2019

Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson

Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. New York and London: Routledge Publishing.

Mitchell, S., Cardy, J.O., & Zwaigenbaum, L. (2011). Differentiating autism spectrum disorder from other developmental delays in the first two years of life. *Developmental Disabilities Research Reviews, 17(2),* 130–140.

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge

Mukaddes, N. M. (2014). Characteristic of Children Who Lost the Diagnosis of Autism: A Sample from İstanbul, Turkey. *Autism Research and Treatment Volume, 2014*

Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks,* 23(8–9), 985–997.

Nacaroğlu, G. (2014). Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep İli Örneği).Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Narinova, V. (2013). Kırgızistan'da yayınlanan sosyal içerikli reklamların çözümlenmesi*. 1. Uluslararası Medya Çalışmaları Sempozyumu.* 1. Baskı: Antalya.

Narumanchi, A., & Bhargava, S. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 22.

Nasibullov, R. R., Kashapova, L., & Shavaliyeva, Z. S. (2015). Conditions of formation of social successfulness of students with disabilities in the system of continuous inclusive education on the basis of value approach. *International Journal of Environmental and Science Education, 10(4),* 543-552.

National Autism Center [NAC]. (2015). National standards report 2. *Randolph.Massachusetts: National Autism Center*. http://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/results-reports/. Erişim Tarihi: 28.03.2018

Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Crompton, A., & Nelson, A. R. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and 137 their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42(2),* 165-181.

Newman, P. R. (2008). *Developmental through life. Apsychological Approach.* USA: Cengage Learning.

Nigam, R., & Wendt, O. (2010). Peer-mediated naturalistic teaching, both with and without a speech-generating device, has transient effect on communicative behaviors in preschool children with autism spectrum disorders. *Evidence-based Communication Assessment and Intervention,* 4(1), 27-31.

Nikolaraizi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education, 52(2),* 101-119

Nizamoğlu, N. (2006). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Bolu.

O‟Connor, J., French, R., & Henderson, H. (2000). Use of physical activity to improve behavior of children with autism-Two for one benefits. *Palaestra, 16(3),* 22-29.

Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karsılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1),* 523-540.

Odluyurt, S., Batu, E. S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Odluyurt, S., Batu, S. (2009). Okulöncesi Dönemdeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Ve Alanyazın Taramasına Dayalı Olarak Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1819-1851.

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., 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(4),* 807-823.

Ogelman Gülay, H. (2012). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Eğiten Kitap

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(1),* 67-86.

Okyay, Ö. (2006). Sınıfında Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Orel, A., Zerey, Z., Töret, G., (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi, *Özel Eğitim Dergisi, 5(1),* 23-33.

Orhan, M. (2010). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve sosyal becerilerini karşılaştırmak ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Overton, S., Rausch, J.L. (2002). Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities,* 17(1), 11-29.

Owens, R. E., Evan-Metz, D. E., & Haas, A. (2003). *Introduction to communication disorders: A life span perspective (2nd ed.).* Upper Saddle River, NJ: Pearson. Education Inc.

Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity (2nd ed.).* New York & London: The Guilford Press.

Ozonoff, S., Iosif, A., Baguio, F., Cook, I.C., Hill, M., Hutman, T.et al. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49(3),* 256–266.

Ozonoff, S., Heung, K., Byrd, R., Hansen, R., & Hertz-Picciotto, I. (2008). The onset of autism: Patterns of symptom emergence in the first years of life. *Autism Research, 1(6),* 320–328.

Öncül, N. ve Batu, S. (2004). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Bir İlköğretim Okulunda Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi,* Bolu.

Öncül, N. Ve Batu, E.S. (2005). Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 6(2), s. 37-54.

Önder-Külahoğlu, Ş. (2000). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. (Ed. L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel yayıncılık

Özaydın, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(1),* 15-32.

Özaydın, L., Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 1(1), 189-226.

Özbaba, N. (2000). Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, N., Cavkaytar , A. (2009). Parents as tecahers: Teaching parents hwo toteach toilet skills to their children with autism and mental retardition. *Education and Develolopmental Disabilites,* 44(2), 237-243.

Özdemir, S. & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(2), 1-21.

Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özdemir, O. (2014). Otizm davranış kontrol listesi türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özeren, S. G. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Hastalığa Kanıt Penceresinden Bakış. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4, 2,* Nisan, 2013

Özgüven, İ. E. (2007). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özkan Yaşaran, 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, 3(12),* 167-180

Özmen, E. (2010). İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilimleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin

belirlenmesi. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öztürk, B., Koç, G. (2001). Öğretmen beklentileri ve öğrenci üzerindeki etkileri. *Eğitim Yönetimi, 7(27),* 359-395.

Öztürk, B., Koç, G., Şahin, F. T. (2003). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında ayrım yapma durumu ve bu ayrımın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1),* 109-118.

Öztürk-Özgönenel, S. (2012). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özüpek, M. N., Özer, D. (2018). Sigara Karşıtı Kamu Spotlarının Bireyler Üzerindeki Etkisinin Nörogörüntüleme Yöntemiyle Tespit Edilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 9(16), 183-215.

Palermo, F., Hanish L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?, *Early Childhood Research Quarterly, 22(4),* 407-422.

Pan, C. Y. (2014). Motor proficiency and physical fitness in adolescent males with and without autism spectrum disorders. *Autism, 18,* 156-165.

Panskepp, J. (2007). Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 16(2),* 57-66

Papacek, A. M., Chai, Z., & Green, K. B. (2015). Play and social interaction strategies for young children with autism spectrum disorder in inclusive preschool settings. *Young Exceptional Children, 20(10),* 1-15.

Palisano, R.J.,Almarsi, N., Chiarello, L.A., Bagley, M.N &Magss, J. (2010). Family needs of parents of children and youth with cerebral palsy. *Child Care Health Development, 36(1),* 85-92.

Paul, R., & Wilson, K. P. (2009). Assessing speech, language, and communication in autism spectrum disorders. In S. Goldstein, J. A. Naglieri & S. Ozonof (Eds.), *Assessment of autism spectrum disorders* in (pp. 171-208). New York: Guilford Press.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention, 16(1),* 53-63.

Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29(2),* 135-143.

Petty, R. E., Cacıoppo, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-193.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review,* 33(3), 444–458.

Pik, R., (1986) Confrontation stiuation sand teacher support system, Cohen A., Cohen, L. (Edit.*). Special educational needs in the ordinary school.* P. C. P Virginia.: Education series.

Pivic, J., McComas, J., & La Flamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children, 69(1),* 97-107.

Porter, G.L. (1997). Critical elements for inclusive schools. In S.J. Pijl, C.J.W. Meijer., S. Hegarty (Eds), *Inclusive education: A global agenda* (pp. 68-81). New York, NY: Routledge.

Porter, N. (2012). Promotion of pretend play for children with high-functioning autism through the use of circumscribed interests. *Early Childhood Education Journal, 40(3),* 161–167.

Poyraz, H., Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Power, T. G. (2004). Stres and coping in childhood: The parent role. *Parenting: Science and Practice, 4(4),* 271-317

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69,* 135-145.

Pretti-Frontczak K.L., McGough S.M. Vilardo, L., & Tankersley, M. (2006). Examination of ecobehavioral assessments designed for understanding complex

behaviors and environments. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 3 (1),* 81-102.

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

Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention,* 27(3), 173-192.

Ray, D. C. (2007). Two Counseling interventions to reduce teacher-child relationship stress. *Professional School Counseling. 10, 4*, 428-440

Richardson, P., & Schwartz, Ilene. (1998). Making friends in preschool: Friendship patterns of young children with disabilities. In Luanna H. Meyer, Hyun-Sook Park, Marquita. Grenot-Scheyer, Ilene S. Schwartz, & Beth Harry (Eds.), *Making friends: The influences of culture and development* (pp. 65-80). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Rillotta, F., Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32 (1),19-27.

Robinson, C. M., & Babo, G. (2014, Fall). The influence of inclusion on the academic performance of general education students on the New Jersey assessment of skills and knowledge in grades 6, 7, and 8. AASA. *Journal of Scholarship and Practice,* 11(3), 16-33.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs, 9(3),* 188-198.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality & Social Psychology, 78(1),* 122-135.

Rowberry, J., Macari, S., Chen, G., Campbell, D., Leventhal, J.M., Weitz-man, C., & Chawarska, K. (2015). Screening for autism spectrum disorders in 12-month-old high-risk siblings by parental report. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(1),* 221–229.

Ruairc, G., Ottesen, E., Precey, R. (2013). Leadership for Inclusive Education: Setting the Context. (Ed: Ruairc, G., Ottesen, E. ve Precey). *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*, (pp, 1-8). Rotterdam: Sense Publishers.

Rubin, K.H., Bukowski, W., Parker, J., & Bowker, J.C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & Lerner, R. (Eds), *Developmental Psychology: An Advanced* Course. New York: Wiley.

Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher- child interactions. *Early Childhood Research Quarterly,* 24, 107–120.

Russell, A., Mize, J., & Bissaker, K. (2004). Parent-child relationships. (Eds. P. K. Smith, & C. H. Hart). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. (pp, 203-223). USA: Blackwell Publishing.

Rutter, M. (2005). Diagnosis and definiton of childhood autism. *Journal of autism and childhood schizophrenia, 8, 2,* 139-161

Ryndak, D., Jackson, L., Billingsley, F. (2000). Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities. What do experts say? *Exceptionality, 8(2),* 101-116.

Sadık, F. (2008). Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar. Aktaş Arnas, Y., Sadık, F. (Ed). *Okul öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*, (s.14-57). Ankara: Kök Yayıncılık

Sahay, A., Prakash, J., Khaique, A. & Kumar, P. (2013). Parents of intellectually disabled children: a study of their needs and expectations. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2(7),* 1-8.

Sailor, W., Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: School wide applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509.

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections betweent temperament and social development: A Review. *Social Development, 13(1),* 142-170.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (1), 13-28.

Sarı, H., Çeliköz, N., Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *Internatıonal Journal of Special Education, 24 (3),* 29-44.

Sawyer, L., Luiselli, J. K., Ricciardi, J. N., & Gower, J. L. (2005). Teaching a child with autism to share among peers in an integrated preschool classroom: Acquisition, maintenance, and social validation. *Education and Treatment of children, 28(1),* 1-10.

Sazak-Pınar, E., & Tekinarslan-Çifçi, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 4(2), 13-30.

Sazak-Pınar, E., & Zelyurt S. (2013). Akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 13(3),* 32-50.

Schaefer, D. R., Light, J. M., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2010). Fundamental
principles of network formation among preschool children. *Social Networks, 32(1),* 61-71.

Seçer, Z., Sarı, H., ve Çetin, Ş. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 12-24.

Seery, M.E, Davis, P.M., Johnson, L.J.(2000). Seeing eye-to-eye: A reparents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion?. *Remedial and Special Education, 21(5),* 268-278,319.

Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability,* 38(1), 23-30.

Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48,* 557-583.

Shaddock, A., Giorcelli, L. & Smith, S. (2007). *Students with disability in mainstream classrooms.* https://www.inclusive.tki.org.nz/assets/inclusive-education/resource-documents/InclusiveClassroomTeacherResourceFinal1.pdf adresinden Ağustos 2019'da alınmıştır.

Sharma, U., Simi, J., Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for ınclusive education in the solomon ıslands. *Australian Journal of Teacher Education, 40(5),* 102–116.

Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J. & Guang-Xue, Y. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific Region. *Asian Journal of Inclusive Education, 3*,16-22.

Sheri, O., John L. R. (2002). Peer Relationships as Support for Children with Disabilities: An Analysis of Mothers' Goals and Indicators for Friendship. *Focus on Autisim and other developmental disabilities,* 17, 1, 11-29

Shpendi Şirin. T. (2019). Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne "Arkadaş Edinme" programının etkisi. Trakya Üniversitesi, İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Edirne.

Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve 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.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43(1),* 39–60.

Simpson, R. L., De Boer-Ott, S., Griswold, D., Myles, B., Byrd, S., Ganz, J., Adams, L. G. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Singleton, R., Straits, B. C. (2005). *Approaches to social research*. New York: Oxford University Press

Smıth, T. E. C., Polloway, E A., Patton, J. R., Dowdy, C. A. (1995). *Teachıng, students vnth specıal needs inclusıve settmgs.* Boston: Allyn and Bacon

Song, S. Y. (2006). The role of protective peers and positive peer relationships in school bullying: How can peers help? Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska. Nebraska.

Soodak, L. C., Erwin, J. E., Winton, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P., & Hanson, M. J. (2002). Implementing inclusive early childhood education: A call for professional empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education, 22(2),* 91-102.

Soodak, L.C., McCharty, M.R. (2006) Classroom management in ınclusive classrooms. In C.M. Evertson ve C. Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues.* Lawrence: Erlbaum Asc.,NJ.

Sola, C., Diken, İ. H. (2008). Gelişimsel Gerilik Riski Altıdaki Prematüre Ve Düşük Doğum Ağırlıklı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 21-36.

Sperry, L., Neitzel, J., Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54(4),* 256-264.

Sprenger, L., Bühler, E., Poustka, L., Bach, C., Heinzel-Gutenbrunner, M., Kamp-Becker, L., &Bachmann, C. (2013). İmpact of ADHD symptoms on autism spectrum disorder symptom severity. *Research in Developmental Disabilities, 34(10),* 3545-52.

Srinivasan, S. M., Pescatello, L. S., & Bhat, A. N. (2014). Current perspectives on physical activity and exercise recommendations for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Physical Therapy, 94(6),* 1-46.

Stanton-Chapman, T. L., & Snell, M. E. (2011). Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly,* 26(3), 303-319.

Steak, R. E. (1995). *The art of case study research*. London:Sage

Sterry, T. W., Reiter-Purtill, J., Gartstein, M. A., Gethardt, C. A., Vannatta, K., & Noll, R. B. (2010). Temperament and peer acceptance: The mediating role of social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 56(2),* 189-219.

Stipek, D.S. and Tannat, L.M. (1984). Children Judgments of Their own and Their Peers Academic Competence. *Journal of Educational Psychology*. 76 (1). 75-84.

Strasberger, S. K., & Ferreri, S. J. (2013). The effects of peer assisted communication application training on the communicative and social behaviors of children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities,* 26(6), 513-526.

Strayhom, J., & Strain, P. S. (1986). Social and language skills for preventive mental health: What, how, who, and when. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior* (pp. 287-330). New York: Academic Press.

Stronach, S., & Wetherby, A.M. (2014). Examining restricted and repet-itive behaviors in young children with autism spectrum disor-der during two observational contexts. *Autism,* 18(2), 127–136.

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

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş.

Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of the students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of the International Association of Special Education, 11 (1),* 64-74.

Sucuoğlu, B., Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(4),* 1467-1485.

Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education, 34*, 339-349.

Sullivan, M., Finelli, J., Marvin, A., Garrett-Mayer, E., Bauman, M., & Landa, R. (2007). Response to joint attention in toddlers at risk for autism spectrum disorder: A prospective study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(1),* 37–48.

Sünbül, A.M. ve Sargın, N. (2002). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları: Konya İli Örneği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi.* 23-26 Ekim, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.

Swain, K. D., Nordness, P., & Leader-Janssen, E. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, (56)2,* 75-81.

Szewczyk- Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development, 14(3),* 379-397.

Şahbaz, Ü., Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.

Şahbaz, Ü. (2007). Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research. 26,* 199-208.

Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi* (12-14

Kasım 2004) bildiriler kitabı içinde (s.82-92). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şahin, C. (2013). Bir eğitim örgütü olarak okulun yapısı ve işleyişi. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (s. 63-92), Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, S., Çiçek, Ç. (2007). Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların kendilerini ve birbirlerini algılayışlarının incelenmesi. *17.Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Sözlü Bildiri.

Şanlı, E., (2012). Özel Eğitim ve Rehablitasyon Merkezlerine Devam Eden Zihin Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerin Belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Tager-Flasberg, H. (1999). A Psychological approach to understand the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry, 11(4),* 325-334.

Taşdemir, H., Özbesler, C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*, 10(49), 498-507.

T.C Aile ve Sosyal Politikalar Bakanı 2010. *Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor. Özürlülük Eğitimi: Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor.* Ankara.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2011). *Özürlülük Eğitimi: Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor Temel Araştırması.* https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/2622/toplum-ozurlulugu-nasil-anliyor-arastirma-projesi-sonuclari.pdf 12.08.2019 adresinden alınmıştır.

Temple, V. A., & Stanish, H. I. (2011). The feasibility of using a peer-guided model to enhance participation in community-based physical activity for youth with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 15(3),* 209-217.

Temel, F. Z. (2000). Okulöncesi eğitimcilerinin özel gereksinimlilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 18,* 148-155.

Temir, D. (2002). Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47(1), 126-144.

Tıkaç, S.(2015). Nitel veri analiz programlarının veri analizinde kullanımı: Nvivo'ya bir bakış. F.N.Seggie ve F. Bayyurt (Edt.) *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık

Tıkıroğlu, Ç. (2019). Tipik gelişen çocukların oyun etkinlikleri sırasında akran aracılı uygulamaları kullanmalarının tipik gelişen ve otizmli çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkileri. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim. (TOHUM). (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı.* https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/07/Otizm-Spektrum-Bozuklugu-El-Kitabi.pdf Erişim Tarihi: 18.06.2019

Topping, K., Jean C., Walter, D., & Andrea, S. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven- and 11-year-olds. influence on mathematical vocabulary, 150 strategic dialogue and self-concept. *Educational Research, 45(3),* 287-308.

Toran, M., Etgüer, D., Ünsever, Ö.(2017). Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik algılarının incelenmesi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 4(3),* 15-30.

Tozduman-Yaralı, K. ve Güngör-Aytar, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz-düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(3), 856-870.

Tracia, D. (2009). General and Special Educators Attitudes Toward Student with Severe Disabilities Included in The Regular Education Classrom. Doctoral thesis, Wallden University, United States.

Tsuei, M. (2012). Using synchronous peer tutoring system to promote elementary students‟ learning in mathematics. *Computers and Education, 58(4),* 1171-1182.

Tsuei, M. (2014). Mathematics synchronous peer tutoring system for students with learning disabilities. *Educational Technology and Society, 17(1),* 115-127.

Turhan, C. (2007). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Turhan, C. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Tuş, Ö. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 35, 151-165.

Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı (TOHUM). (2008). *Otizm tarama projesi sonuç raporu*. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/Saglik-Bakanligi-Otizm-Platformu-Tarama-Projesi-Raporu.pdf Erişim Tarihi: 03.10.2019

Türkoğlu, Y. (2007). İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. *Salamanca, Spain,* 7-10 June 1994. Unesco.

UNICEF. (2014). Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education http://www.inclusiveeducation.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf. Erişim tarihi 27.02.2017,

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* Geneva: United Nations.

Uysal, A. (1995).Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 121-135, Ankara:Kök

Uzoğlu, M., Denizli, H. (2017). Fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 3, 1271- 1283

Uzun, G. (2009). Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe üniversitesi, İstanbul.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(2),* 1-12.

Üstün, A ve Yılan, G. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin sahip oldukları tutumlar. *Eurasian Journal of Education Research,* 13.

Vaidya, S.R., Zaslavsky, N. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy. *Education.* 121, 145-151.

Valiente, C., Eisenberg, N., Smith, C. L., Reiser, M., Fabes, R. A., Losoya, S.,Murphy, B. C. (2003). The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems:A longitudinal assessment. *Journal of Personality, 71(6),* 1171-1196.

Varlıer, G. (2004). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Varlıer, G., Vuran, S. (2006). The views of pre-school teachers about integration. *Educational Sciences Theory & Practice,* 6(2), 578-585.

Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED),* Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi.

Volkmar, F. R., Reichow, B. ,Westphal, A., Mandell, D. S. (2014). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. USA: John Wiley & Sons.

Vuran, S. (2005). The Sociometric Status of Students with Disabilities In Elementary Level Integration Classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 18,* 217-235.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Yarımkaya, E. (2016). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Yavuz, C. (2005). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, S. (2015). Sigarayı Acilen Bırakman Gerek Kamu Spotu Çocuklarca Yanlış Anlaşılıyor. http://www.milliyet.com.tr/pembenar/pedagog-sevil-yavuz/sigarayi-

acilen-birakman-gerek-kamu-spotu-cocuklarca-yanlis-anlasiliyor-2024357 Erişim Tarihi: 19.08.2019

Yazbeck, M., McVilly, K., Parmenter, T.R. (2004). Attitudes towards persons with intellectual disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 15 (2),* 97-111.

Yazıcı, D. N., Akman, B. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otizmli Çocukların kaynaştırılması Hakkkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 18, 1-24.

Yazıcıoğlu, T., Kargın, T. (2018). Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda gerçekleştirilen kaynaştırma modeline ilişkin paydaş görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 19, 4, 643-678

Yell, M. L., Katsiyannis, A., Bradley, M. R. (2011). The individuals with disabilities education act. In Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. (Eds.), *Handbook of special education* in (p. 61-75). Rutledge, NY: Taylor and Francis Group

Yıkmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.18(3),* 1841-1860.

Yıkmış, A. ve Sazak Pınar, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1),7-22.

Yıkmış, A., Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (1998). Özel Eğitim Danışmanlığı Ve Kaynaştırma Dersinin Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi, *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri,* 163-167, Edirne.

Yıkmış, A., Vural, M. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına yönelik yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(2), 141-159.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım-Erişkin, A., Yazar-Kıraç, S., Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Millî Eğitim Dergisi, 193* (Kış).

Yılmaz Bolat, E., Ata, N.(2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185.

Yin, R.K.(2017). *Case study research design and methods*. London: Sage

Yirmiya, N., Gamliel, I., Pilowsky, T., Feldman, R., Baron-Cohen, S., & Sigman, M. (2006). The development of siblings of children with autism at 4 and 14 months: Social engagement, communication, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(5),* 511–523.

Yirmiya, N., Charman, T. (2010). The prodrome of autism: Early behavioral and biological signs, regression, peri-and post-natal development and genetics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 51, 432-458

Yorbık, Ö. (2007). Otistik bozukluk. E, Köroğlu, S, Şenol & C, Güleç (Ed.), *Psikiyatri temel kitabı* içinde (s.798-808). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Young, G.S., Rogers, S.J., Hutman, T., Rozga, A., Sigman, M., & Ozonoff, S. (2011). Imitation from 12 to 24 months in autism and typical development: A longitudinal Rasch analysis. *Developmental Psychology, 47(6),* 1565–1578.

Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2011). Children's friendship development: A comparative study. *Early Childhood Research and Practice, 13(1*).

Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2014). The Relationship Between Preschoolers' Attitudes and Play Behaviors Toward Classmates With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 35(1),* 40-51.

Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 34(1),* 13-28.

Walker, S. ve Berthelsen, D. (2007). The social participation of young children with developmental disabilities in inclusive early childhood programs. *Electronic Journal for Inclusive Education,* 2(2).

Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology*, 28, 25–93.

Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children the foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children,* 17 (2), 96–113.

Williams, G. (2001). Theorizing Disability. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, and M. Bury. (Eds.), *Handbook of disability studies* in (123-144). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wing, L. (2005). *Otizm El Rehberi*. İstanbul: Doğan Kitapçılık

Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: A review. *European Child and Adolescent Psychiatry, 2(2),* 61-74

Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with asd across settings. *Journal of Autism Developmental Disorder, 45*, 830–845.

Woll, H. (2013). Process diary as methodological approach in longitudinal phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 13(2),* 1-11.

Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum (2nd ed.).* London: Paul Chapman Publishing.

Worrell, J. (2008). How secondary schools can avoid the seven deadly sins of inclusion. *American Secondary Education, 36(2),* 43-56.

Wright, E.B. (1980). Developing constructive view of life with disability. *Rehabilitation Literature, (41),* 274-279.

Zağlı, Ü. (2010). Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zayonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology, 9,* 1-27.

Zhao, J., Liu, X., & Zhang, W. (2013). Peer Rejection, Peer Acceptance and Psychological Adjustment of Left-Behind Children: The Roles of Parental Cohesion and Children's Cultural Beliefs about Adversity. *Acta Psychologica Sinica, 45(7),* 797-810.

Zigmond, N.,Kloo, A., Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in theclimate of fullinclusion, *Exceptionality, 17(4),* 189-204.

Zimmer-Gembeck, M. J., Hunter, T. A., Pronk, R. (2007). A model of behaviours, peer relations and depression: Perceived social acceptance as a medaitor and the divergence of perceptions. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26, 3,* 273-302

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szat-mari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience, 23,* 143–152.

EKLER

EK- 1: Okul Yöneticileri Görüşme Soruları

1. Özel gereksinimli çocuk veya yetersizliği olan bir çocuk ile karşılaştığınızda ne düşünüyorsunuz, neler hissediyorsunuz?
2. Okul öncesi dönem kaynaştırma eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz? Kaynaştırma eğitiminin uygulanabilirliği konusundaki düşüncelerinizi alabilir miyim?
3. Nitelikli bir kaynaştırma eğitimi süreci için nelere ihtiyaç vardır?
4. Kaynaştırma sürecinde karşı karşıya kaldığınız problemler var mı? Varsa bu problemler nelerdir? Bu problemlerin kaynağı sizce nelerdir? Bu problemler için nasıl bir çözüm yolu kullanıyorsunuz? (Cevap Evet ise 6. Soruda sorulur?)
5. Kaynaştırma sürecinde karşı karşıya kaldığınız problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir?
6. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili nasıl bir planlama ve uygulama süreci izliyorsunuz? Okul personellerine yönelik çalışmalarınız nelerdir?
7. Kaynaştırma ortamlarını akran ilişkileri açısından değerlendirir misiniz? Bu eğitim sürecinin akran ilişkilerini geliştirip geliştirmeyeceğine dair ön görüşleriniz nelerdir?

EK- 2: Öğretmen Görüşme Soruları

1. Özel gereksinimli çocuk veya yetersizliği olan çocuk ile karşılaşınca ne düşünüyorsunuz, ne hissediyorsunuz?
2. Okul öncesi dönem kaynaştırma eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz? Kaynaştırma eğitiminin uygulanabilirliği konusundaki düşüncelerinizi alabilir miyim?
3. Nitelikli bir kaynaştırma eğitimi süreci için nelere ihtiyaç vardır?
4. Kaynaştırma sürecinde karşı karşıya kaldığınız problemler var mı? Varsa bu problemler nelerdir? Bu problemlerin kaynağı sizce nelerdir? Bu problemler için nasıl bir çözüm yolu kullanıyorsunuz? (Cevap Evet ise 6. Soruda sorulur?)
5. Kaynaştırma sürecinde karşı karşıya kaldığınız problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir?
6. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili nasıl bir planlama ve uygulama süreci izliyorsunuz?
7. Kaynaştırma ortamlarını akran ilişkileri açısından değerlendirir misiniz? Bu eğitim sürecinin akran ilişkilerini geliştirip geliştirmeyeceğine dair ön görüşleriniz nelerdir?
8. Sınıfınızda bulunan ve normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli olan arkadaşları ile ilişkilerini geliştirme konusunda ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?

EK- 3: Okul Yardımcı Personeli Görüşme Soruları

1. Özel gereksinimli bir çocuk veya yetersizliği olan bir çocuk ile karşılaşınca ne düşünüyorsunuz, neler hissediyorsunuz?
2. Kaynaştırma eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz? Kaynaştırma sürecinde karşı karşıya kaldığınız problemler var mı? Varsa bu problemlerin neler olduğunu söyler misiniz?
3. Kaynaştırma eğitimi sürecindeki görev tanımınızı yapar mısınız? Neler yapıyorsunuz?
4. Kaynaştırma eğitiminin çocukların akran ilişkilerine nasıl yansıdığını düşünüyorsunuz? Birkaç örnek verebilir misiniz?
5. Nitelikli bir kaynaştırma sürecinin yaşanması için nelere ihtiyaç vardır? Kaynaştırma sürecinde kendiniz için ihtiyacınız olan şeyler var mı? Varsa bunlar nelerdir?

EK- 4: Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Ebeveynlerinin Görüşme Soruları

1. Özel gereksinimli bir çocuk veya yetersizliği olan bir çocuk ile karşılaşınca ne düşünüyorsunuz, neler hissediyorsunuz?
2. Kaynaştırma eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Kaynaştırma sürecinin ilk dönemleri hakkında bilgi verir misiniz, ilk dönemlerde neler oldu, süreci nasıl yönettiniz? Çocuklarınız neler yaptı, nasıl tepkiler verdi? Anlatır mısınız?
4. Kaynaştırma sürecinde herhangi bir problem yaşadınız mı veya süreçte göz ardı edilen eksik bir durum hissettiniz mi? Yaşadıysanız neler olduğu hakkında bilgi verir misiniz?
5. Kaynaştırma sürecinde yaşanılan eksiklikler ve problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

EK- 5: OSB'li Olan Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyni (Can) Görüşme Soruları

1. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Kaynaştırma eğitimi süreciniz bu okulda nasıl başladı? Neler yaşadınız anlatır mısınız? Yerleştirme ve kayıt-kabul süreci hakkında bilgi verir misiniz?
3. Kaynaştırma sürecine ilişkin anaokulu personelleri tarafından size ve diğer çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim seminerleri yapıldı mı? Evetse, bu

seminerlerin içeriği ve nasıl uygulandığı hakkında bilgi verir misiniz? Hayırsa, kaynaştırma sürecine ilişkin bir hazırlık ve eğitim yapılmaması sürece nasıl yansıdı bilgi verir misiniz? Okul öncesi öğretmeninin, NGG çocukların ebeveynlerinin ve NGG çocukların sürece yaklaşımları nasıl oldu anlatır mısınız?

4. Kaynaştırma sınıfının okul öncesi öğretmeninin tutum ve davranışları hakkında bilgi verir misiniz? Okul öncesi öğretmeninden sizin beklentileriniz nelerdir?
5. Kaynaştırma sınıfında bulunan NGG çocukların ebeveynlerinden ve sınıftaki NGG çocuklardan beklentileriniz nelerdir?

EK- 6: Normal Gelişim Gösteren (NGG) Çocukların Görüşme Soruları

1. Bana Can'ı anlatır mısın?
2. Can ile neler yapıyorsunuz?
3. Can sınıfta neler yapıyor? Sence neden bu şekilde davranıyor? Peki sen bu durumda ne yapıyorsun bana anlatır mısın?
4. Can'ı okul dışında farklı yerlerde görüyor musun? (Evetse) nerede görüyorsun?
5. Can ile okul dışında birlikte vakit geçiriyor musunuz? (Evetse) neler yapıyorsunuz anlatır mısın?

EK- 7: Sınıf Gözlem Formu

SINIF GÖZLEM FORMU

Gözlem Tarihi:

Gözlem Saati:

Gözlemin Yapıldığı Etkinlik:

OSB'li özel gereksinimli çocuk için Can kod adı kullanılmıştır.

	TAKİP EDİLEN SÜREÇ	**EVET**	**HAYIR**
1	Çocuklar Can gelmeden önce onun yokluğunu fark etti. Onu sordular veya aralarında sohbette konuştular.		
2	Çocuklar Can sınıfa geldiğinde kendi istekleri ile (Öğretmen tarafından yönlendirilmeden) selamlaşma ve tezahürat yaptılar		
3	Çocuklar Can sınıfa geldiğinde öğretmenin yönlendirmesi ile selamlaşma ve tezahürat yaptılar		
4	Öğretmen Can sınıfa girince onu karşıladı ve sohbet etti.		
5	Can sınıfa girince sınıfı dolaşmaya başladı.		
6	Can sınıfı gezerken oyun oynayan arkadaşlarının yanına gitti.		
7	Can oyun oynayan arkadaşlarına kendi isteği ile katıldı.		
8	Can oyun oynayan arkadaşlarının yanına gitmedi.		
9	Merkezlerde oynayan çocuklar Can yanlarına gelince kendi istekleri ile onu da oyuna davet ettiler. (Sözel olarak veya beden dili ile)		
10	Merkezlerde oynayan çocuklar Can yanlarına gelince öğretmenin isteği ile onu da oyuna davet ettiler. (Sözel olarak veya beden dili ile)		
11	Can oyun oynayan çocukların yanına gelince çocuklar Can'a oyunu anlattılar.		
12	Can kendine oyunu anlatan veya onu davet eden arkadaşına karşılık vererek o da oyun alanına oturdu.		
13	Sınıfta oyun oynayan çocuklar Can'ı kendi oyunlarına davet etmediler.		
14	Can oyun oynayan çocukların yanına gelince çocuklar onu sözel olarak uzaklaştırdı.		
15	Can oyun oynayan çocukların yanına gelince çocuklar onu konuşmadan elleriyle iterek uzaklaştırdı.		
16	Can yanlarına gelince oyundan uzak tutmak için sırtlarını döndüler ve oyun materyallerini kapatmaya çalıştılar.		

17	Can kendini uzaklaştırmak isteyen arkadaşlarına bağırdı.		
18	Can oyun oynayan arkadaşlarının oyunlarına müdahale etti ve oyunlarını bozdu.		
19	Çocuklar oyunlarını bozan Can'ı öğretmene şikâyet etti ve onu ortamdan uzaklaştırdılar.		
20	Can arkadaşları ile oyuncakları ve materyalleri paylaştı.		
21	Can çocuklarla oyuncakları paylaşmadı ve sadece kendisi oynadı.		
22	Çocuklar Can paylaşım yapmayınca şikâyet ettiler.		
23	Can sınıfta nedensiz bağırdı ve dolaşmaya başladı.		
24	Can sınıfta bağırınca çocuklar onu uyardı.		
25	Etkinlikler sırasında öğretmen Can'ı ayrı masaya aldı.		
26	Öğretmen Can'ı etkinlik sırasında çocuklarla aynı masaya aldı.		
27	Çocuklar etkinlik sırasında kendi istekleri ile Can ile etkileşim başlattılar.		
28	Çocuklar etkinlik sırasında öğretmenin isteği ile Can ile etkileşim başlattılar.		
29	Can'ın herhangi bir yardıma ihtiyacı olması halinde çocuklar kendi isteği ile yardımcı oldular.		
30	Can'ın herhangi bir yardıma ihtiyacı olması halinde çocuklar öğretmenin isteği ile yardımcı oldular.		
31	Etkinlik geçişlerinde çocuklar kendi isteği ile Can'ın elini tuttu.		
32	Can bir isteği olduğunda sınıftan arkadaşının elini tutup istediği yere götürdü.		
33	Can merkezden bir oyuncak aldı ve oynamaya başladı		
34	Çocuklar kendi isteği ile oyun oynayan Can'ın yanına gittiler.		
35	Oyun oynayan Can'a öğretmende eşlik edince diğer çocuklarda bu ortama katıldı.		
36	Öğretmen çocukları yönlendirince oyun oynama girişimlerinde bulundular.		
37	Çocuklar öğretmenin Can'a olan davranışlarını gözledi.		
38	Çocuklar öğretmene Can ile ilgili soru sordular veya yorum yaptılar		
39	Can gidiş saatinde çıkarken çocuklar vedalaştı(El sallama vb.)		
40	Can giderken öğretmen onu uğurladı		

EK- 8: Yapılandırılmış Oyun Etkinliği Kayıt Formu

Yapılandırılmış Oyun Etkinliği Kayıt Formu

SINIF ADI: **YAŞ GRUBU: 6 YAŞ**

UYGULAMA TARİHİ	UYGULAMA YAPAN ÇOCUK	ETKİNLİĞİN ADI	İZLEYİCİ ÇOCUK SAYISI	KATILAN ÇOCUK SAYISI	ETKİNLİĞİN BAŞLAMA SAATİ	ETKİNLİĞİN BİTİŞ SAATİ
NOTLAR						

EK- 9: Etik Kurul Raporu

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Toplantı Tutanağı

Toplantı Tarihi: 20 Mart 2018, saat 12.00
Toplantı Yeri: İktisat Bölümü Toplantı Salonu
Toplantıya Katılamayan Üye: Prof. Dr. Fatih BİLGİLİ

Kurul Başkanlığımıza ulaşan ve Enstitümüz Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Burcu Sultan Abbak KAÇAR'ın danışmanı Dr. Öğr.Üyesi Ebru DERETARLA GÜL yönetiminde hazırlamakta olduğu "Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitiminde Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eylem Araştırması" başlıklı tezi için öğretmen ve öğrencilere yönelik kullanmayı planladığı görüşme sorularının, görüşme sorularını inceleyen Prof. Dr. Meral ATICI'nın raporu doğrultusunda; etik kurallara uygun olduğu ve veri toplama sürecinde etik ilkelere uygun hareket edileceği anlaşıldığından, görüşmeye katılan kişilerin kimliklerinin gizli tutulması koşulu ile çalışmada kullanılabilir nitelikte olduğu kanaatine varılmış ve bu belgenin "etik belgesi" olarak verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Mustafa APAYDIN

Prof. Dr. Fatih BİLGİLİ
(Katılamadı)

Prof. Dr. Birnur ERALDEMİR

Prof. Dr. Nuran ÖZTÜRK

Prof. Dr. Hatice SOFU

EK- 10: Valilik Onay Belgesi

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-20-E.6480624
Konu : Burcu Sultan ABBAK KAÇAR'ın
Uygulama İzni

29.03.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 13\03\2018 tarihli ve 10201 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Burcu Sultan ABBAK KAÇAR'ın Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL'ün danışmanlığında ***"Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitiminde Eğitiminde Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eylem Araştırması"*** konulu uygulama çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Yüreğir İlçesi Nasreddin Hoca Anaokulu'nda bulunan Öğretmen, öğrenci ve öğrenci velileriyle 2017-2018 yılında Bahar Döneminde uygulama yapmak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun, 26/03/2018 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen ilçelerde ve okullarda söz konusu uygulama çalışmasının, Veli İzin Belgelerinin toplanarak okul müdürlüğü tarafından muhafazasından sonra, 2017/2018 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden yapılması Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
Müdür Yardımcısı

OLUR
29.03.2018

Turan AKPINAR
Milli Eğitim Müdürü

Adres: Valilik Binası D Blok No:118 Seyhan
Elektronik Ağ: http:adana.meb.gov.tr
e-posta: arge01@meb.gov.tr

Bilgi için: H.YAMAN/ Vhki
Tel: 0 (322) 458 83 71
Faks: 0 (322) 458 83 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a301-ced5-37b7-958d-bbba kodu ile teyit edilebilir.

EK- 11: Aydınlatılmış Onam Formu (Kaynaştırma Ebeveyni)

VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

Sayın…… Ailesi,

Ben Çukurova Üniversitesi Adana Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programında öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım. Velisi olduğunuz …… okulunda doktora tez çalışması yürüteceğim. Bu çalışmada, …….'in akranları ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma ……. okulda olduğu saatlerde gerçekleşecektir. Çalışma sırasında …….. gözlemlenmesi ve oyun süreçlerinin takip edilmesi söz konusu olacaktır.

Çalışmanın yürütülebilmesi için Adana Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır. Çocuklarla yapılacak görüşmelerin ve gözlemlerin değerlendirilebilmesi amacıyla video kamera ile kayıt altına alınması gerekmektedir. **Kayda alınan bu görüntüler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve gizli kalacaktır. Aynı şekilde araştırmada sizin ve çocuğunuz isimi kullanılmayacaktır.**

Bu çalışmanın yürütülebilmesi için sizlerin de izni gerekmektedir. Araştırma hakkında daha detaylı bilgi almak ve olası sorularınız için lütfen çekinmeden benimle iletişime geçiniz. Göstermiş olduğunuz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Öğr. Gör. Burcu S. ABBAK KAÇAR
Çukurova Üniversitesi
Adana Meslek Yüksek Okulu

Tel:

Yukarıdaki açıklamaları anladım ve herhangi bir sorunla karşılaşırsam araştırmacı Burcu S. ABBAK KAÇAR ile iletişime geçerek sorularımı ve önerilerimi paylaşabileceğimi biliyorum.

Verdiğim cevapların gizli kalacağını ve diğer katılımcılar tarafından görülmeyeceğini de fark ettim. Ayrıca, araştırmada kendimin ve çocuğumun isimlerinin yer almayacağını öğrendim. Yapılacak çalışmaya velisi olduğum çocuğun katılmasına izin veriyorum.

Kabul Ediyorum ( )

Kabul Etmiyorum ( )

İsim ve İmza

EK- 12: Aydınlatılmış Onam Formu

VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

Sayın Veli,

Ben Çukurova Üniversitesi Adana Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programında öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım. Velisi olduğunuz çocuğunuzun okulunda doktora tez çalışması yürüteceğim. Bu çalışmada, çocukların OSB'li olan özel gereksinimli çocuğun akranları ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma çocuğunuz okulda olduğu saatlerde gerçekleşecektir. Çalışma sırasında çocukların gözlemlenmesi ve oyun süreçlerinin takip edilmesi ve görüşmeler yapılması söz konusu olacaktır.

Çalışmanın yürütülebilmesi için Adana Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır. Çocuklarla yapılacak görüşmelerin ve gözlemlerin değerlendirilebilmesi amacıyla video kamera ile kayıt altına alınması gerekmektedir. **Kayda alınan bu görüntüler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve gizli kalacaktır. Aynı şekilde araştırmada sizin ve çocuğunuz isimi kullanılmayacaktır.**

Bu çalışmanın yürütülebilmesi için sizlerin de izni gerekmektedir. Araştırma hakkında daha detaylı bilgi almak ve olası sorularınız için lütfen çekinmeden benimle iletişime geçiniz. Göstermiş olduğunuz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Öğr. Gör. Burcu S. ABBAK KAÇAR
Çukurova Üniversitesi
Adana Meslek Yüksek Okulu

Tel:

Yukarıdaki açıklamaları anladım ve herhangi bir sorunla karşılaşırsam araştırmacı Burcu S. ABBAK KAÇAR ile iletişime geçerek sorularımı ve önerilerimi paylaşabileceğimi biliyorum.

Verdiğim cevapların gizli kalacağını ve diğer katılımcılar tarafından görülmeyeceğini de fark ettim. Ayrıca, araştırmada kendimin ve çocuğumun isimlerinin yer almayacağını öğrendim. Yapılacak çalışmaya velisi olduğum çocuğun katılmasına izin veriyorum.

Kabul Ediyorum ( )

Kabul Etmiyorum ( )

İsim ve İmza

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Burcu Sultan ABBAK KAÇAR

Doğum Tarihi: 22.06.1980

Doğum Yeri: Kadirli/Osmaniye

E-posta: burcusultan.abbak@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2015 - : Doktora: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.

2006 - 2008: Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.

2002 - 2006: Lisans: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Adana.

1995-1999 Lise: Şehit Öğretmen Orhan Gök Lisesi (YDL), Kadirli.

İŞ DENEYİMİ

2014 - : Çukurova Üniversitesi, Adana Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı Öğretim Görevlisi

2013 - 2014: MEB, Nasreddin Hoca Anaokulu, Okul öncesi Öğretmeni

2009 - 2013: MEB, Sirkenli İlköğretim Okulu, Anasınıfı Öğretmeni

2007 - 2008: Günışığı Anaokulu, Eğitim Koordinatörü

2006 - 2007: Gülin Yurdaer Anaokulu, Eğitim Koordinatörü