

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİNDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL
BECERİLERİNE İLİŞKİN ANNE, BABA VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: KARMA
YÖNTEM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
SEVİM KARAHAN**

GAZİANTEP -2019

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİNDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL
BECERİLERİNE İLİŞKİN ANNE, BABA VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: KARMA
YÖNTEM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
SEVİM KARAHAN**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. LATİFE ÖZAYDIN**

GAZİANTEP -2019



**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU**

Özel Eğitim Anabilim Dalı **Özel Eğitim** Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Sevim KARAHAN** tarafından hazırlanan “Okul Öncesindeki Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Anne, Baba ve Öğretmen Görüşleri: Karma Yöntem Çalışması” başlıklı tez, 12/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Görevi

Unvanı, Adı ve Soyadı

İmzası:

Kurumu/Üniversitesi

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN

Tez Danışmanı

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysun ÇOLAK

Anadolu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi H. Nilay KAYHAN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Mazlum ÇELİK
Enstitü Müdürü**

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesindeki Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Anne, Baba ve Öğretmen Görüşleri: Karma Yöntem Çalışması” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 12/07/2019


İmza

Sevim Karahan

ÖNSÖZ

Hayatımın bu zor ve eğlenceli döneminde benimle birlikte bu süreci yaşayan ve beni destekleyen varlığı ile hayatımı mutlu kılan, değerli insanlara teşekkür etmek isterim.

Tüm hayatım boyunca aldığım her kararı destekleyen ve bu kararların arkasında olan, her zaman en iyisini yapmam için beni teşvik eden, adaleti, doğruluğu, sevmeyi, pes etmemeyi, hak yememeyi, hak yedirtmemeyi öğreten canım babam Ali Küçük'e,

Her zaman desteğini arkamda hissettiğim, sevdiklerimin yanında olmayı ve onları her türlü desteklememi öğreten, fedakâr, yardım sever, özverili can arkadaşım annem Mukaddes Küçük'e, kardeşim Kanber Onur Küçük'e, en büyük destekçim, can ablam, Dr. Öğr. Üyesi Elif Ayşe Erdoğan'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Benim yol arkadaşım, hayatımı kolaylaştıranım, her kararımı destekleyenim, varlığı ile güç bulduğum, bu süreçte kendinden çaldığım zamana rağmen sürekli beni motive eden, sonsuz sabrı ve fedakârlığı ile varlığına her zaman şükrettiğim en değerlim Mustafa Karahan'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmam süresince ayrı kaldığım, beni sabırla ve özlem ile bekleyen, kendilerinden çaldığım zamanı, "annem" diyerek ağırlaştıran, varlıklarına her gün şükrettiğim, her anı anlamlı kılmaya çalıştığım canım kızım Bilge Doğa Karahan ve canım oğlum Kağan Karahan'a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman arkamda olduğunu bildiğim, araştırmanın her bir aşamasında büyük bir özveri ile bana yol gösteren, en zorlandığımda bile bana güç veren kıymetli, fedakâr, tez danışmanım Doç. Dr. Latife Özyayın'a her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Siz olmasaydınız bu tezi bitiremezdim. Bu süreci sizin ile geçirdiğim için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Tez süresi öncesinde ve sonrasında her türlü soruma ve sorunuma çözüm bulan, her zaman her türlü desteğini esirgemeyen tez jürisi olmayı kabul eden Özel Eğitim Bölümü Anabilim Dalı Bölüm Başkanı Dr. Öğr. Üyesi H. Nilay Kayhan'a sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Tez jürisi olmayı kabul eden ve tezime katkı sunan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Aysun Çolak'a teşekkür ederim.

Akademik hayatımda bana kattığı değerler, sunduğu imkânlar ve tez süresince bana yol gösteren Dekanımız Prof. Dr. Şener Büyükoztürk'e, Yüksek lisans ders döneminde değerli

katkılarından dolayı Prof. Dr. Tevhide Kargın'a, tezime uzman görüşü ile destek olan Prof. Dr. İ. Funda Acarlar'a ve lisans döneminde örnek aldığım ve tezime uzman görüşü ile katkı sağlayan Doç.Dr. Aydan Aydın'a, Eğitim istatistiği dersini eğlenceli hale getiren ve tez süresince sorduğum her soruya cevap veren Dr.Öğr.Üyesi Ufuk Akbaş'a teşekkür ederim.

Akademik hayatıma ilk başladığım andan itibaren en büyük şansım olan, beni benden daha çok düşünen, birbirimizi kırmamaya özen göstererek devam ettiğimiz üç yıllık bir zaman diliminde, bir iş arkadaşından daha fazlası, güzel yürekli arkadaşım Arş. Gör. Merih Toker'e,

İki yıldır beraber çalıştığım, yardımını hiç esirgemeyen, desteğini her zaman üzerimde hissettiğim, bu süreçte beni arayarak, bu sorarak destek veren, " Farklı olduğumuzu bile bile seviyoruz" sözüyle aramızdaki ilişkiyi anlatan güzel arkadaşım Arş. Gör. Hilal Gengeç'e,

Yeni oda arkadaşım, her türlü destek sunanım, yardım edenim ve geldiği ilk günden beri beraber çalıştığım ve daha da fazla çalışmada yer almayı umut ettiğim, mutsuz iken güldürenim, "az kaldı, sakın, bitti" sözleri ile destekleyenim Arş. Gör. Şeyda Yıldırım'a,

Aramıza yeni katılan, bu süreçte yükümü üzerimden almak isteyenim, sürekli yardım edenim ve "ne kaldı şurada" diyerek destek olan güzel arkadaşım Arş. Gör. Kübra Özgan'a,

Tez çalışması sürecimde desteklerini ve güler yüzlerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili lisans öğrencilerimiz Betül Türkan'a, Mustafa Tekin'e, İclal Küpeli 'ye ve Ela nur Demirci'ye,

Her zaman varlıkları benim için bir şans olan ve bu süreçte beni sürekli arayarak destekleyen Sibel Aydın, Çiğdem Pir, Burcu Kolak, Ayşe Küçük ve Ayşe Turan'a,

Tez verilerimin toplanmasında, gönüllü olarak katılan verileri dolduran aile ve öğretmenlere katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Annelerin ÖG'li ı "kalbimde bir sızı olarak" değerlendirmedeği, daha güzel günlere...

Sevim Karahan
Gaziantep, 2019

ÖZET

Araştırmanın genel amacı; anne, baba ve öğretmen görüşleri doğrultusunda okul öncesine devam eden 48-72 aylık özel gereksinimli çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek ve bunu etkileyen etmenler hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Gaziantep ilinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylar arasındaki özel gereksinimli 70 çocuğun anne, baba ve öğretmenlerinden oluşan 210 kişiye Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Anne ve babaların çocuklarının sosyal beceri düzeylerini öğretmenlerine göre daha olumlu değerlendirdikleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca, otizmlili çocukların sosyal becerilerinin diğer yetersizlik türlerine göre daha düşük değerlendirildiği de tespit edilmiştir. Ölçeği yanıtlayan katılımcılar arasından aykırı örneklem ile belirlenen sekiz anne, bir baba ve yedi öğretmen ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Anne, baba ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerine ilişkin deneyim ve algıları, sosyal becerilerini etkileyen faktörler ve sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik gereksinim ve öneriler temaları elde edilmiştir. Sonuç olarak, otizmlili çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin diğer yetersizliklere oranla daha belirgin olduğu, bu nedenle anne, baba ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime katılmalarını destekledikleri ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin yükseltilmesini bekledikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler; Sosyal Beceri, Özel Gereksinimli Çocuk, Okul Öncesi Eğitim, Kaynaştırma, Karma Yöntem.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the social skill levels of 48-72 months old children with special needs in preschool in line with the opinions of parents, teachers and teachers and to determine their opinions about the factors affecting their social skills. The descriptive design of the mixed methods was used in which quantitative and qualitative methods were used together. Social Skills Assessment Scale was applied to 210 people consisting of mothers, fathers and teachers of 70 children with special needs between the ages of 48-72 who were attending public and private preschool education institutions in Gaziantep. There was a statistically significant difference in that parents evaluated their children 's social skills levels more positively than their teachers. In addition, it was found that the social skills of children with autism were evaluated lower than other types of disability. Individual interviews were conducted with eight mothers, one father and seven teachers, who were identified with extreme sampling among the participants who answered the scale. In line with the opinions of parents, teachers and experiences of perceptions of children with special needs, factors affecting social skills and needs and suggestions for supporting social skills were obtained. As a result, it was seen that the social skills deficiencies of children with autism were more prominent than other disabilities, so parents, teachers and teachers supported the participation of children with special needs in preschool education and expected to improve the quality of inclusion practices in preschool education.

Keywords; Social Skills, Students with Special Needs, Inclusion, Preschool Education, Mixed Methods.

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. Açıklayıcı Karma Yöntem Deseni Araştırması Süreci Akışı.....	42
Tablo 2. ÖG’li Çocukların Demografik Özelliklere Göre Betimleyici İstatistikleri.....	45
Tablo 3. Anne, Baba ve Öğretmenlerin Özelliklerinin Betimleyici İstatistikleri.....	46
Tablo 4. Anne, Baba ve Öğretmenlerin Değerlendirmesinde Sosyal Beceri Özelliklerinin Betimsel İstatistikleri	47
Tablo 5. Güvenirlik Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 6. Katılımcıların Özellikleri	54
Tablo 7. Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmeleri Açısından Karşılaştırılması	59
Tablo 8. Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerinin Çocukların Yaş Açısından Karşılaştırılması	62
Tablo 9. Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerinin Çocukların Yetersizlik Türü Açısından Karşılaştırılması	64
Tablo 10. Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerinin Çocukların Okul Öncesine Devam Etme Süresi Açısından Karşılaştırılması.....	68
Tablo 11. Katılımcıların Kod Listesi	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1. Açıklayıcı Karma Yöntem Deseni Şeması 41

Şekil 2. Temalar ve Alt Temalar 69



KISALTMA VE SİMGE LİSTESİ

ANOVA	: Varyans Analizi
DS	: Down Sendromu
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
F	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi Sayısı
İY	: İşitme Yetersizliği
OÖEKY	: Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖG'li	: Özel Gereksinimli
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
P	: Sig. 'significance'(Anlamlılık)
SBDÖ	: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
sd	:Serbestlik Derecesi
Sıra Ort.	:Sıra Ortalaması
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
TOHUM	: Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	:Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
ZY	: Zihin Yetersizlik
\bar{x}	: Ortalama Puan
%	:Yüzdelik Kısmı

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
KISALTMA VE SİMGE LİSTESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durum	1
1.2.Araştırmanın Amacı	10
1.3.Araştırmanın Önemi	11
1.4.Araştırmanın Varsayımları	14
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	14
1.6.Tanımlar	15
İKİNCİ BÖLÜM	16
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1.Sosyal Yeterlilik.....	16
2.2.Sosyal Beceriler.....	17
2.3.Erken Çocuklukta Sosyal Beceriler ve Sosyal Yeterlilik.....	19
2.4.Özel Gereksinimli Çocuklar ve Okul Öncesi Eğitim	21
2.5.Kaynaştırma ve Sosyal Beceri.....	27
2.6.İlgili Araştırmalar	33
2.6.1.ÖG’li Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Çalışmalar	33
2.6.2.ÖG’li Çocukların Sosyal Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Çalışmalar	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	39
YÖNTEM	39
3.1.Araştırma Modeli	39
3.2.Araştırma Deseni.....	40
3.3.Nicel Araştırma	43
3.3.1.Araştırma Deseni	43
3.3.2.Evren ve örneklem.....	43
3.3.3.Araştırmanın Çalışma Grubu.....	44
3.3.4.Veriler Toplama Araçları.....	48
3.3.5.Veriler Toplama Süreci.....	50
3.3.6.Veriler Analizi	51
3.4.Nitel Araştırma	52
3.4.1.Araştırma Deseni	52
3.4.2.Katılımcılar	53
3.4.3.Verilerin Toplanması	55
3.4.4.Verilerin Analizi	57
3.4.5.Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	59
BULGULAR	59
4.1.Nicel Araştırma Bulguları	59
4.1.1.ÖG’li Çocukların Sosyal Becerileri Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerinin Yaş Açısından Karşılaştırılması	62
4.1.2.ÖG’li Çocukların Sosyal Becerilerinin Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Sosyal Becerilerinde Yetersizlik Türü Karşılaştırılması	63
4.1.3.ÖG’li Çocukların Sosyal Becerilerinin Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Sosyal Becerilerinde Okul Öncesine Devam Etme Süresi Açısından Karşılaştırılması.....	67
4.2.Nitel Araştırma Bulguları.....	69
4.2.1.Tema I. Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Deneyim ve Algılar.....	70
4.2.1.1.Sosyal Beceriler	70
4.2.1.2.Uygun Olmayan Davranışlar	71
4.2.2.Tema II. Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler	72
4.2.2.1.Özel Gereksinimli Çocukların Özellikleri	72

4.2.2.2.Okul Öncesi Eğitim.....	73
4.2.2.3.Öğretmen Özellikleri	74
4.2.2.4.Akran Özellikleri	76
4.2.2.5.Aile Özellikleri.....	76
4.2.3.Tema III: Sosyal Becerilerin Desteklenmesine Yönelik Gereksinimler ve Öneriler ..	77
4.2.3.1.Anne ve Babanın Gereksinimleri ve Öneriler.....	77
4.2.3.2.Öğretmenin Gereksinimleri ve Önerileri	78
4.2.3.3.Toplumdan Beklenenler.....	79
4.3.Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulguların Özeti	79
BEŞİNCİ BÖLÜM	81
TARTIŞMA VE YORUM	81
5.1.Tartışma ve Yorum.....	81
ALTINCI BÖLÜM.....	92
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
6.1.Sonuç.....	92
6.2.Öneri.....	92
6.2.1.İleriki Araştırmaya Dönük Öneriler	93
6.2.2.Uygulamaya Dönük Öneriler.....	93
KAYNAKÇA	94
EKLER.....	109
Ek 1. Valilik İzni.....	109
Ek 2. Anne Bilgi Formu ve Ölçek Formu.....	110
Ek 3. Baba Bilgi Formu ve Ölçek Formu	114
Ek 4. Öğretmen Bilgi Formu ve Ölçek Formu	117
Ek 5. Anne Bilgi Formu ve Nitel Sorular	121
Ek 6. Baba Bilgi Formu ve Nitel Sorular.....	123
Ek 7. Öğretmen Bilgi Formu ve Nitel Sorular.....	125
Ek 8. Ana Tema, Alt Temaları Oluşturan Kodlara Örnekler.....	128
Ek 9. Nitel Görüşme Örneği	130

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problemin amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durum

Bebekler dünyaya geldiklerinde anne ve babalarından genetik olarak edindikleri bedensel, zihinsel, cinsel, sosyal, duygusal ve motor gelişim alanlarına özgü özellikler ve davranışlara sahiptir. Bebeklerin genetik olarak sahip oldukları gelişim potansiyelleri aslında döllenme ile başlayan ve ölüm ile sona eren yaşam boyu devam eden süreçte çevresel faktörlerin de etkisi altındadır. Bu nedenle her bebeğin doğum öncesi, erken çocukluk, ergenlik, yetişkinlik gibi farklı yaşam süreçleri kendine özgü özellikler gösterir (Arıl, 2017; Doğan ve Acar-Şengül, 2016).

Erken çocukluk dönemi, gelişimlerin hızlı olduğu kadar öğrenmelerin de en yoğun olduğu yıllardır. Bu bağlamda erken eğitimin önemini uzun yıllardır savunan davranış ve sosyal bilim alanındaki çalışmaların yanı sıra nörobilim, moleküler biyoloji ve epigenetik alanındaki son gelişmeler sağlıklı bir gelişimin nasıl olacağını, nasıl izlenebileceğini ve çocukların öğrenme süreçlerinde nelerin etkili olabileceği konusuna önemli katkılar sağlamıştır (Shonkoff, 2017). Erken yaşlardaki öğrenmelerin beyin gelişimi ile bağlantısını açıklayan bu araştırmalar çocukların çevresi ile kurduğu etkileşimler sonucu deneyimlerinin zenginleşeceğini ve öğrenmelerin kalıcı olabileceğini savunmaktadır.

Bebekler dünyaya geldiklerinde milyarlarca beyin hücresine sahip olduğu bilinmektedir. Beyin gelişimi ile ilgili çalışmalar yeni görüntüleme sistemleri sayesinde beynin işleyişi ile ilgili birçok alanda çarpıcı ve yeni bilgiler edinilmiştir. Bu araştırmalar çocukların bilişsel ve davranışsal uyumunda beyin gelişiminin önemini açıkladığı gibi doğum sonrasında da çocuğun çevresi ile yaşadığı deneyimlere bağlı olarak biçimlendiğini göstermiştir. Bu nedenle ilk yıllarda çocukların yaşadıkları deneyimlerin ve çevresel uyaranların beyin hücreleri arasındaki bağlantıların artmasını sağlayarak öğrenmelerini ve bu öğrenmelerin kalıcılığını arttırdığı bilinmektedir. Bu durumun tam tersine çocukların yaşamındaki sınırlı deneyimlerin, yetersiz çevresel uyaranların beyin hücreleri arasındaki hücrelerin zayıflamasına ve hatta kaybolmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmalar bebeklik ve erken çocukluk döneminde uygun uyarıcılar ile karşılaşmadıklarında, beynin kalıcı olarak köreleceğini, var

olan potansiyeline ulaşamayacağını göstermektedir (Akdağ, 2015; Öztürk-Ertem, 2012). Dolayısıyla beyin gelişimi için yatırımın yapılacağı bu dönem ileriki dönemlere zemin hazırlaması bakımından önem taşımaktadır.

Bronfenbrenner (1994) gelişimsel kurama göre beyin gelişiminin çocuğun doğuştan getirdiği özellikler kadar çocuğun yaşamındaki anne, baba, kardeşler ve sonraki yıllarda da okul öncesi eğitim toplumsal ve sosyoekonomik faktörlerden etkilendiğini vurgulamaktadır.

Bebekler hayata gözlerini açtıktan itibaren sosyal ilişkileri başlar. Sosyal ilişkiler ilk önce anne ve daha sonra çocuğa bakmakla yükümlü olan bireyler ile devam eder. Bilmediği bir dünyaya gözünü açan çocuk yaşamını devam ettirebilmesi için ilk bilgi ve becerilerini ebeveynlerinden alırlar. Ebeveynlerin çocuklarına davranışları, onların ileriki yaşamdaki davranış ve tutumlarını etkiler. Çocuğun sosyal becerilerinde ailenin çocuk ile ilişkileri ve çocuğa karşı tutumları etkilidir. Çocuğun sosyalleşmesi, ebeveynin aile içindeki sergiledikleri tutumlar ile ilgilidir (Aktaş-Özkafacı, 2012). Bu çocuklar anne ve babaları ile başlayan yaşamlarında giderek diğer yetişkinleri de kapsayan ilişkiler ortamında gelişirler. Bu ilişkiler sosyal, duygusal, toplumsal, fiziksel ve davranışsal olarak çocuğun gelişimin tüm alanlarını etkiler (Unis, 1995; Reis, Collins ve Berscheid, 2000). Bu gelişim süreci, çocuklar ve onlarla ilgilenen yetişkinler arasındaki karşılıklı etkileşim ve onlara sunulan fırsatlar ile desteklenir. Çocuklar anne ve babaları ile yüz ifadeleri, jestler ve kelimeler aracılığıyla yaşamın doğal süreci içinde etkileşim halindedirler. Bu etkileşim sırasında çocuklar anne ve babalarına yanıt vermeyi ve onlarla etkileşimi sürdürmeyi öğrenirler. Duygusal anlamda karşılıklı olarak anne ve babalara ve çocuklara keyif veren bu etkileşimler çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve uyum süreçlerine ilişkin yeni bilgiler öğrenmelerine katkı sağlar. Bu etkileşim devam ettiği sürece çocuğun öğrenme süreci gelişmektedir. Çocuklar erken çocukluk döneminde de anne ve babalarından nasıl iletişim kuracaklarını gözlemleyerek sonrasında ise bu davranışı sergilemeyi öğrenirler. Ancak tüm çocuklar gibi Özel gereksinimli (ÖG) çocukların da sosyal becerileri ailenin davranışına göre şekillenir. ÖG'li çocuğun yetiştirilmesinde ve kabul görmesinde aile bireylerinin yeri önem arz etmektedir. Ailenin, ÖG'li çocukların sosyal becerileri edinmesinde ve bu edindikleri davranışları sergilemesinde uygun ortamı ve zamanı sunması gerekmektedir. ÖG'li çocuk bu becerileri ilk önce ailede öğrenir. Bununla sosyal becerilerin ilk öğretildiği ve deneyim kazandırıldığı yer ailedir. Ailenin sunacağı fırsatlar ve deneyimler öğrendiği sosyal beceriler ile toplumsal kabullenmede yerini alır (Aydın ve Sönmezoğlu, 2014). ÖG'li çocukların aileleri tarafından verilecek her fırsatın çocukların sosyalleşmesini ve kabul görmesini destekleyecektir. Ancak anne ve baba ve yetişkinlerden veya çocukların

özelliklerinden kaynaklanan bir takım yetersizlikler bu sürecin olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Dolayısıyla çocukların öğrenme, davranış ve uyum süreçleri zarar görebilir (Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997; Shonkoff ve Phillips, 2000).

İnsan gelişiminde bazı aşamalar kritik dönemlere sahiptir. Bunlardan ilk sırada yer alan bebeklik ve erken çocukluk dönemini kapsayan ve 0-6 yaş arası erken çocukluk dönemi olarak isimlendirilen dönem, gelişim için hayati bir önem taşımaktadır. Bu dönemde motor, zihinsel, sosyal, nörolojik, duygusal ve dil gelişimi yönünden devamlı olarak değişim göstermesi (Doğan ve Acar-Şengül, 2016) ve hem biyolojik gelişmesi hem de öğrenmesi için en kritik dönemdir (Önder, 2005; Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu nedenle erken dönemde çocuğa verilecek eğitimin kalitesi, bütün gelişim alanları için sunduğu fırsatlara ve zenginliklerine bağlıdır. Bu dönemler kaliteli ve yararlı geçmez ise ortaya çıkan eksiklikleri gidermek güçleşir. Bu dönemlerde verilen erken çocukluk eğitimleri erken başladığında çocuğun bütün gelişimlerine katkı sağladığı bilinmektedir.

Bu gelişimler insan hayatını etkileyen aileden aktarılan kalıtım ve çeşitli çevresel etkilerle buluşarak farklılıklara yol açar. Farklılıklar, sahip olduğu bu özellikleri çevresindeki bireyler ile etkileşim kurarak geliştirilebilir potansiyele sahiptirler. Bu potansiyelin gelişmesi için de eğitime gereksinim duyulur.

Eğitim zaman ve kapsam bakımından geniş ve karmaşıktır. Eğitim, hem resmi hem de resmi olmayan pek çok bağlam içinde gerçekleşir. Bu bağlamda aileler eğitimin ilk basamağında yer alır. Bu nedenle anne babalar çocuklarının ilk öğretmenleri kabul edilirler. Çocuklar büyüdükçe etkileşim kurdukları kişilerin sayısı artar ve daha geniş topluluklar ile iletişime geçerler. Okul çağı geldiğinde ise belli kuralların olduğu okullarda eğitimleri gerçekleşir. Herkes eğitimden yararlanır. Çünkü eğitim bir haktır, bireyin sahip olduğu bu hakkı devlet bireylere sunmak ile görevlidir. Tüm bireylerin eğitim hakkından yararlanması esastır. Bu hak ulusal ve uluslararası yazılı metinlerle güvence altına alınmıştır. Ancak bireysel özellikleri nedeniyle her çocuğun sunulan eğitim fırsatlarından ve ortamlarından aynı derece de yararlanamadıkları bilinmektedir (Şişman, 2007).

Eğitim herkes için eşit fırsatlardan yararlanma ve eğitime dâhil etme olarak savunulsa da dezavantajlı grupların bu eğitimlere ulaşmakta geciktikleri ya da hiç erişemedikleri görülmektedir. Eğitim alma hakları da bu doğrultuda değişmektedir. Dezavantajlı gruplar arasında “yoksulluk, sosyal dışlanma, ayrımcılık ve şiddet riski yaşayan kişiler, azınlıklar, göçmenler, engelli bireyler, yaşlı bireyler ve çocukların” yer aldığı görülmektedir

(Disadvantaged Groups, 2018). Bunlar arasında kadınlar ve çocuklar dezavantaj bakımından en riskli olanlardır (UNICEF, 2016). Bu gruplar içinde dayanıklılık gücü en zayıf olanlar çocuklar ve özellikle ÖG'li çocuklardır.

Yetersizliklerinin yanı sıra sosyal beceri yetersizlikleri de uyum süreçlerini en çok da toplum tarafından kabul edilmelerini zorlaştıran alandır. Toplumsal yeterlilik ve kabul, sosyal becerilerin yeterliliği ile sağlanır. Bu sosyal yeterlilik çocuğun akademik başarısına da dolaylı etki etmektedir. Sosyal beceri yeterliliği sadece davranışı düzenlemek ile kalmaz, sorunsuz sınıf ortamındaki işleyişe katkıda bulunur. ÖG'li çocuğu kabul ve kendini mutlu hissetmesinde önemli bir rol oynar. Ancak sosyal becerilerinde ki yeterlilik ve yetersizlik olan çocuklar hayatları süresince yaşadığı çevrede uyum sorunları yaşamaktadır. Kişiler arası ilişkilerde, kendini ifade etmemesine, akranları tarafından az tercih edilmelerine, akademik becerilerde ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemler ile karşılaşabilmektedir (Choi ve Kim, 2003; Conti-Ramsden ve Botting, 2004; Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008; Ray ve Elliott, 2006; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Tüy, 1999).

Alan yazına bakıldığında olumlu sosyal becerilere sahip çocukların ise öğretmenleri, akranları ve iletişime geçtiği kişiler tarafından kabul gördüğü görülmektedir. Yetersizlikleri olanların ise akranları tarafından kabul görmedikleri, oyunbozan ve huysuz çocuklar olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Öğretmenler tarafından ise sınıf kuralarını bozan, sınıfa adapte edilmekte zorlanılan çocuklar olarak nitelendirildikleri tespit edilmiştir (Avcıoğlu, 2017; Gresham, Sugai ve Horner, 2001; Özyayın, 2006). Bu doğrultuda ÖG'li çocukların okul öncesi çağıdaki tipik gelişim gösteren akranlarının işbirliği içinde etkileşime girmesini, kişiler arası ilişkileri sürdürmesini sağlamayı, onlardan sosyal beceri öğrenme ve sosyal ilişkiler kurmalarını sağlamak gerekmektedir. Okul öncesinde ÖG'li çocuklara sosyal davranışların ve sosyal gelişimlerin uygun modeller sunduğu savunulmaktadır (Odom, 2000). Çocukların kabulleri için sosyal becerileri ile ilgilenmek gerekliliğini ortaya koymaktadır. ÖG'li çocuklar hala eğitime ulaşmakta zorluk yaşamaktadırlar. Bu zorluk ile karşı karşıya kalındığında çocukların kritik dönemlerini kaliteli eğitime dâhil etmek ve eğitim eşitliğinden yararlanmak için eğitimi kapsayıcı hale getirmek fikri küreselleşen dünyamızda çözüm yolu olarak görülmektedir (UNESCO, 2016). Bu yüzdendir ki ÖG'li çocukların eğitime ulaşma ve eğitimden eşit şekilde yararlanma hakları evrensel bir konudur.

Erken eğitimin amacı; eğitime eşit ve hak temelli erişimlerini, kendine özgü davranışlarını ortaya çıkarmalarını hem de kendi kendilerine yeten bir birey olarak toplum içinde yer almalarını sağlamaktır. Erken eğitim tipik gelişim gösteren çocuklar için olduğu gibi

ÖG’li çocuklar içinde olumlu okul başarısından, kendi kendine yeten sorumlu yetişkin davranışına kadar etkili bir süreçtir.

Bu süreçte ÖG’li çocuklar akranlarından farklı olarak birebir ilgi ve desteğe gereksinim duyarlar. Bu ihtiyacın ortaya çıkması ile birlikte ÖG’li çocukların var olan potansiyeli kullanabileceği en üst seviyeye çıkarabilmesi ve bu doğrultuda genel eğitim sınıflarından en iyi eğitim ortamlarından yararlanma hakkı olduğu savunulmaktadır (Metin, 2011; Şahbaz, 2018). ÖG’li çocukların eğitimden fırsat eşitliğinden yararlanma hakları Dünya genelinde 1960 yıllardan itibaren göz önünde bulundurulmuş bir konu olmuştur. Bu yıllarda ayrımcılıklar başlamıştır. Bu durum ile mücadele eden toplumsal hareketler ÖG’li çocukları ve ailelerini eğitimde eşitlik ve hak arayışı yönünde etkilemiştir. Aileler çocuklarının genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eşit eğitim fırsatlarına sahip olmaları yönünde girişimlerde bulunmuşlardır. Bu girişimler sonucu hız kazanan yasal düzenlemeler özel eğitim alanının gündemine “kaynaştırma” kavramını getirmiştir. Amerika’da başlayan ve kısa sürede Avrupa ve diğer ülkelerde de etkileri görülen insan hakları ve eşitlik temelli uygulamalar, yıllar içerisinde bir dizi uluslararası sözleşme ve bildirgeyle teminat altına alınmıştır. ÖG’li çocukların gerekli destek eğitim hizmetleri sağlanarak tam ya da yarı zamanlı olarak tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim öğretime dâhil edildiği kaynaştırma uygulamaları 1990’lı yıllara kadar sürdürülmüştür. 1994’te yayımlanan Salamanca Bildirisi “kaynaştırma” kavramının yerine “bütünleştirici/kapsayıcı eğitim” kavramını gündeme getirmiştir. Bütünleştirici eğitim, ÖG’li çocukları akranlarıyla aynı sınıflara yerleştirmenin ötesinde eğitim sisteminin tüm çocuklar için uygun hale getirilmesidir. ÖG’li çocukların eğitimi için alınan önlemler özel eğitimde yaşanan değişimden etkilenerek ayrı okullardan kaynaştırmaya ve bütünleştirmeye doğru bir değişim ve gelişme göstermiştir.

ÖG’li çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada gerçekleşen eğitim ise kaynaştırmadır. Kaynaştırma uygulaması; ÖG’li çocukların toplum ile bütünleşmesinin imkânını veren en az kısıtlayıcı ortamları içeren genel eğitim sınıflarında akranlarıyla bir arada değişik zamanlı olarak öğrenimini sürdürmesi için gereken eğitim ve uyarlamaların yapılmasıdır (Acarlar, 2013; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Blecker ve Boakes, 2010).

Kaynaştırma öğrenme ortamları oluşturmak, tüm çocukların yaşadıkları özel eğitim ihtiyaçları ne olursa olsun, genel eğitim okullarında eğitilmeleri gerektiği temel prensiptir. (Florian, Young ve Rouse, 2010). Kaynaştırma gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapmadan ÖG’li çocukları genel eğitim sınıflarına dâhil etmek değildir. Aksine genel eğitim sınıflarına özel eğitim desteği verilerek devamının sürdürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve

Kargın, 2010). Son zamanlarda çeşitliliğin kabul gördüğü ve desteklendiği genel eğitim ortamlarında eşitlik ilkesinin esas alındığı düşünülmektedir. ÖG’li çocuklarda eğitim fırsatını yakalamak için ise en az kısıtlayıcı ortamda eğitilmesi gerektiği göz önüne alınmaktadır (Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırma uygulamaları sosyal katılımın daha geniş tutmak, daha adil, barışçı ve bir toplum oluşturmak için önemli bir bağıdır. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması, herhangi bir yetersizlik nedeniyle ÖG’li çocukların genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almalarını tanımlar (Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırmanın temel felsefesi, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu gerçeğine dayanmakta ve toplumun daha üretken, katılımcı ve nitelikli iş gücüne sahip bireylerden oluşmasında temel rol oynamaktadır. Her türlü farklılıkların yol açtığı tutum ve tepkilerden kaynaklanan sosyal dışlanmanın ortadan kaldırmak olduğu savunulur. Bu anlamda herkes için eğitimin sağlanmasının güvencesi temin edilmektedir.

Kaynaştırma uygulamaları yapılamayacak aykırı bir durum olmamaktan ziyade tüm çocuklar için yüksel kaliteli eğitimin başarılması ve topluma dâhil edilmesini savunması açısından önem taşımaktadır (UNESCO, 2016).

Tüm öğrencilerin dâhil edilmesi ve her bireyin eğitimsel ilerleme için eşit ve kişisel bir fırsata sahip olmasını sağlamak hemen hemen her ülkede zorluk yaşanan bir sorundur. Son yirmi yılda temel eğitime erişimi genişletmek için atfedilen övgüye değer ilerlemeye rağmen, öğrenmenin önündeki engelleri en aza indirmek ve okullardaki ve diğer öğrenme ortamlarındaki tüm öğrencilerin gerçek bir kapsayıcı ortam yaşamasını sağlamak için daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir (UNESCO, 2016). Bu uygulama başladığı yıllarda isimlendirilmesi kaynaştırma olarak verilse de, son zamanlarda “bütünleştirme” olarak da geçmektedir (ERG ve Tohum Otizm Vakfı, 2011). Bütünleştirmede, ÖG’li çocukların her okulun kaynaştırma okulu olduğu, okul türü ve düzeyi ne olur ise olsun gerekli düzenlemelerin yapıldığı ortamlarda eğitim ve öğrenim süreçlerine tam katılımının olması üzerinde durulmaktadır. Genel eğitim sınıflarına giden ÖG’li çocukların gittikleri eğitim kurumuna uyum sağlamasıyla birlikte eğitim kurumlarının da ÖG’li çocuklara eşit eğitim hakkı vermesi, toplum içinde etkin bir yerde olmasını sağlaması önemlidir.

Türkiye’de dünya da özel eğitim alanındaki gelişmeleri izleyerek ilk kez 1997 yılında hazırlana 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile tanımlanan kaynaştırma eğitimi kavramına yer verildiği görülmektedir. ÖG’li çocukların en az kısıtlayıcı

eğitim ortamlarına yerleştirilmesi kavramı kaynaştırma uygulamaların yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Ayrıca ÖG’li çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirildiği bu düzenleme ülke için öncül bir çalışma olmuştur. KHK (1997), ÖG’li çocukların tanı aldıktan sonra okul öncesi eğitim zorunluluğu ile yasalaşmıştır. Bu yasal düzenlemenin ardından giderek artan sayışa ÖG’li çocuğun okul öncesi eğitime devam ettiği görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönemde temel amaç ÖG’li çocukların olabildiğince sosyalleşmesi; temel sosyal becerilerden olan, bekleme, sıraya girme, parmak kaldırma, uygun yer ve zamanda konuşma, arkadaşları ile birlikte oyuna katılma becerilerin kazanması olmalıdır. Bu da genel eğitim sınıflarına dâhil olarak ebeveyn ve öğretmenlerin desteklemesi ile birlikte mümkün olabilir.

Çocukluk döneminde geliştirilen kapasiteler, olumlu bir okul başarisından ve kendi kendine yeterlilikten sorumlu yetişkin davranışına ve yaşam boyu sağlığa kadar iyi işleyen, müreffeh ve sürdürülebilir bir toplumun yapı taşlarıdır. Bugün çocuklara öğrenmeleri ve gelişmeleri için ihtiyaç duydukları şeyi verdiğimizde, ömür boyu sürecek verimli bir vatandaşlık yoluyla topluma geri verirler (Shonkoff, 2017).

Okul öncesi eğitim, çocukların en hızlı geliştiği bir dönem olarak bilinmektedir (Önder, 2005). Bu dönemde okul öncesine devam eden her çocuk aynı yaş özelliğini göstermekte birlikte bireysel farklılıkların olduğu da bilinmektedir. Bireysel farklılıklar ise öğrenme hızı yönünden farklılık gösterebilir, kimi yavaş kimi ise hızlı öğrenmeye neden olur. Bu kritik dönemler çocuğu tüm gelişim dönemleri ile ele alıp, o yönde eğitim vermek gerekmektedir (Oktay, 2003). Ayrıca bu dönemde toplumun bir parçası olan çocukların anne-babalarından, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarından, çevresindeki arkadaşlarından ve diğer bireylerden birçok beceriyi öğrenerek eğitimin daha sonraki aşamaları için gerekli altyapıyı oluşturdukları dönem olarak tanımlamaktadır. Bu dönemler kaliteli ve işlevsel geçmez ise ortaya çıkan eksiklikleri gidermek güçleşir. Ayrıca okul öncesi dönemde verilen eğitim bir yaşam boyu devam eder (Gömlüksiz ve Serhatoğlu, 2013). Bu doğrultuda bu dönemlerde verilen erken çocukluk eğitimleri erken başladığında çocuğun bütün gelişimlerine katkı sağladığı bilinmektedir. Bu süreç bazı çocuklar için kolay geçerken bazı çocuklar için zorluk içinde geçmektedir. Ayrıca bazı çocuklar gelişimlerini sorunsuz tamamlarken bazı çocuklar ise doğum öncesi, doğum sırası ve doğumdan sonra gelişen sebeplerden dolayı gelişiminde farklılıklar gözlenmektedir. Biz bu bireyleri ÖG’li çocuklar olarak nitelemekteyiz. Bu çocuklar içinde okul öncesinde verilecek eğitimin önemi yadsınamaz. Bunun ile birlikte yaşamın belirlenen dönemlerdeki öğrenme deneyimleri, tipik gelişim gösteren çocuklar için ne kadar önem taşıyor ise ÖG’li çocuklar için de akranları ile birlikte olması, taklit ve gözlem yaparak

yeni beceriler öğrenmesi açısından önem taşımaktadır. Erken çocuklukta erken yaşlarda verilen eğitimin yalnızca tipik gelişim gösteren çocuklara değil, ÖG’li çocuklarında gereksinim duyduğu eğitimden yararlanma hakkı vardır. Eğitim fırsatı sunulması hayatlarına devam edebilmeleri ve toplumun bir parçası olabilmeleri için önemli bir unsurdur (Odluyurt ve Batu, 2009). ÖG’li çocukların sosyal çevreye dâhil olmaları, uyum sağlamaları ve sahip oldukları potansiyeli en üst seviyede kullanabilmesi için okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Odluyurt, 2012). Ayrıca okul öncesinde sosyal becerilerin desteklenmesi sosyal becerilerin kazandırılması ÖG’li çocukların geçişleri daha kolay gerçekleştirdiği, sınıfa uyum konusunda daha az sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Odluyurt, 2018). Eğitim de fırsat eşitliği düşünüldüğünde ÖG’li çocuklarında sonuna kadar bu fırsatı kullanması demokratik ve çağdaş eğitimin gereklerindedir. ÖG’li çocuklar için eğitim fırsatları sunan ve ihtiyaçlarının giderildiği uygulama kaynaştırma uygulamasıdır.

Kaynaştırma uygulamaları tüm bu bireyler için eşit eğitim fırsatın anayasal olarak sağlanması ile ortaya çıkmaktadır. Hem ulusal hem de evrensel olarak ÖG’li çocukların hakları belirtilmiştir. Bunlar 1948 yılında kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 26. maddesinde, “Herkesin eğitim hakkı vardır” denilerek, topluma ait tüm bireylerin eğitim almalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Anayasamızın 42.maddesine göre Maddesinde, “ Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz... Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma faydalı kılacak tedbirleri alır.” hükmünde ve ilgili 15. Kanun maddesinde ayrıca ÖG’li çocukların eğitim hakkında hiçbir şekilde mağdur edilemeyeceği ve yaşadığı çevreye dâhil olması hayat boyunca eğitime katılımı üzerinde durularak, eğitim eşitliği vurgulanmıştır. Ayrıca ÖG’li çocukların gereksinimleri doğrultusunda gerekli yönlendirmelerin ve önlemlerin alınacağını dile getirilmiştir. Bunların doğrultusunda özel eğitimin hem yasal hem de fikir olarak kabul edildiğini ve ÖG’li çocukların eğitim fırsatlarına erişimlerinin desteklendiğini göstermektedir. ÖG’li çocuklarında aynı eğitim hakkına sahip olması, toplumsal çerçevede yer alarak, bulunduğu çevreye uyum sağlaması gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu yüzden ki erken dönemde ÖG’li çocuğa verilecek eğitim bütün gelişim alanları için sunduğu fırsatlara ve zenginliklere bağlıdır. Ayrıca bu gelişim çocuğun çevresi ile etkileşim ve uyum düzeyi ile de yakından ilgilidir. Gelişim, sosyal çevre ile etkileşim ve uyum içinde gelişen çocuklar toplumun çocuktan beklentisini yerine getirmekte katkı sağlamaktadır. Bu durum sosyal kabulü kolaylaştırmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının önemli bir amacı akranları ile birlikte bütünleştirerek sosyal kabul için gerekli

olan sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Özoekü, 2005).

Kaynaştırma uygulamasının ilk basamağı olan okul öncesi eğitim ÖG'li çocuklar için bilişsel gelişimin yanında, toplumsallaşması ve sosyalleşmesi için gerekli kritik bir dönemdir (Koçyiğit, 2015). Tipik gelişim gösteren çocuklar ile birlikte olduğu çevrelerde sosyal becerilerini yaşayarak deneyim kazanmaları açısından kaynaştırmaya dâhil olması önemli bir amaçtır. Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin temellerini kazanmaya başlayan ÖG'li çocukların sosyal çevreye dâhil olmaları için okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Odluyurt, 2012). ÖG'li çocukların sınıfa uyumlarında, arkadaşlık edinmelerinde, evden sonra ilk kurallı ortama alışması açısından okul öncesi kaynaştırma uygulamaları önem taşımaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarında sosyal becerilerin öğretilmesi ÖG'li çocukların için kendi bağımsız yaşamlarını sürdürmesi ve en az düzeyde başkalarına ihtiyaç duymaması açısından önem taşımaktadır. Bunun da gerçekleşmesi toplum içinde hayatını sürdürebilecek ve uyum içinde devam edecek sosyal becerilerin öğretilmesine gerek duyulmaktadır. Toplumsal uyuma eşlik etmesi için ise ÖG'li çocuklara erken çocukluk döneminden itibaren sosyal becerilerin deneyimleyerek, doğal ortamlarda öğrenmesi önem taşımaktadır. Çünkü ÖG'li çocuklar sosyal becerileri kazanması sürecinde en mağdur grup olduğu bilinmektedir (Akkök, 2010).

ÖG'li çocukları genel eğitim ortamlarında akranları ile birlikte kendi yaşantıları içinde sosyal ve iletişim becerilerini artmasına ve bunu ile birlikte akran kabulü ve akademik başarının gelişim gösterdiği bilinmektedir. ÖG'li çocukların, akranları ile birlikte eğitime eğilimi, tüm öğrencileri genel eğitim ortamlarında mümkün olan en yüksek düzeyde eğiterek kazanmanın kritik sosyal ve akademik yararları olduğu görüşü ile desteklenmiştir. Genel eğitim sınıflarına devam eden ÖG'li çocukların akademik becerisini geliştirmenin yanında insan hayatının önemli bir yere sahip sosyal becerilerin öğretiminde beklenmemeli ve göz ardı edilmemelidir. Sosyal beceriler tesadüfi ve beklenmedik bir şekilde öğrenilen bir beceri değildir. Sosyal beceriler kendi kendine gelişeceğini düşünmek, ÖG'li çocuklar için toplumdaki sosyal çevreye uyumda ve kişiler arası ilişkilerde sorun doğmasına sebep olacaktır. Bu durumlar göz önüne alındığında sosyal becerilerin gelişimi konusu dikkat edilmesi ve üstünde durulması gereklidir.

Sosyal becerilerin ÖG'li çocuklarda sahip olması gerekliliği önemlidir. Okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için çocuğun gelişiminin temelini atmaya yönelik

olarak, aileleri, öğretmenleri, okulu ve toplumu ile pozitif olarak etkileşime girmesini gerektirmektedir (Vakil, Freeman ve Swim, 2003). Kaynaştırma uygulamalarındaki artışın ve kaynaştırmanın sosyal boyutuna yapılan vurgunun öneminin anlaşılmasından sonra öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına ilişkin beklentilerin arttığı ve öğretmenlerin sosyal becerilerin gelişimi ve desteklenmesi için önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Vlachou, Stavroussi ve Didaskalou, 2016). Öğretmenlerin özellikleri, ÖG'li çocuğu akranlarına hazırlaması, akranları ÖG'li çocuklara hazırlama, ÖG'li çocukların özelliklerini bilme ve ona göre uyarılama yapması ÖG'li çocukların sınıf içi kabul ve akran etkileşiminin artarak ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine sebep olacaktır (Strangis, Kemple ve Duncan, 2002). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi ile ilgili ders almaması, sınıf içinde sosyal beceri öğretime yer vermemesi, sosyal becerilerin öğretiminde akran ilişkilerinin düzenlenmesi dikkat çekmektedir (Pavri ve Hegwer-DiVita, 2006; Sazak-Pınar, 2012). Okul öncesi öğretmenlerin görevinin ve sorumluluklarının bu kadar önemli olmasına rağmen Türkiye'deki okul öncesi lisans programı incelendiğinde sosyal beceri öğretimi ile ilgili dersin olmadığı fakat sosyal gelişimin desteklenmemesi gerektiği belirtilmiş ama öğretmenlerin bu becerileri nasıl aktaracağı ve öğreteceği ifade edilmemiştir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018). Okul öncesi öğretim programında ise sosyal beceriler ise kazanım, göstergeler ve açıklamalarda çocukların yaş ve gelişim özellikleri yaşa ve gelişime göre listelenmesine rağmen öğretmenlerin nasıl öğretileceği ile sınırlı bilgi olduğu, engel türlerine göre farklılaşmadığı ve temel sosyal becerilere yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013).

Sosyal becerilerin ÖG'li çocukların gelişiminde bu kadar önemli bir yere sahip olması öğretmenlere verilen görevler yanında ebeveynler tarafından da sosyal becerilerin bilinmesinde ve desteklenmesinde önemli görevler düştüğü üzerinde vurgu yapmak önemlidir (Lane, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips, 2007; Özyürek ve Ceylan, 2014).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; anne, baba ve öğretmen görüşleri doğrultusunda okul öncesine devam eden 48-72 aylık ÖG'li çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek ve sosyal becerilerini etkileyen etmenler hakkındaki görüşlerini tespit etmektir.

Bu doğrultuda aşağıda oluşturulan sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Anne, baba ve öğretmenlerin ÖG'li çocukların sosyal becerilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. ÖG'li çocukların sosyal becerilerinde anne, baba ve öğretmen değerlendirmelerine göre yaş açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3. ÖG'li çocukların sosyal becerilerinde anne, baba ve öğretmen değerlendirmelerine göre yetersizlik türü açısından anlamlı bir fark var mıdır?

4. ÖG'li çocukların sosyal becerilerinde anne, baba ve öğretmen değerlendirmelerine göre okul öncesine devam etme süresi açısından anlamlı bir fark var mıdır?

5. Anne, baba ve öğretmenlerin ÖG'li çocukların sosyal becerilerini etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma uygulamaları, ÖG'li çocukların eğitimde sunulan bütün haklardan yararlanarak sistem içinde akranlarıyla birlikte tecrübelerinin aktarma süreci ve yaşadığı toplumda en kaliteli eğitim almasını sağlayan bir eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırma eğitimi; tipik gelişim gösteren ve ÖG'li çocukların eğitim öğretime bir arada katılımının yanı sıra her birinin katılımı ve sınıfın etkin bir üyesi olmasıdır. Kaynaştırma ÖG'li çocukların kendi yaşlıları ile birlikte olmalarının, eşit eğitim fırsatı sunularak eğitim hakkından engellenmemesidir. ÖG'li çocukların yaşama dair deneyim kazanacakları, deneyimlerini paylaşacakları genel sınıflarda eğitim alması önem taşımaktadır. Genel eğitim sınıflarında ÖG'li çocuklar tecrübe yaşayarak, toplumun kabul gördüğü normlara göre hareket etmeyi, gruba dâhil olmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Bu yönde ÖG'li çocukların aynı yaş grupları ile aynı sınıfta yer alması eğitim eşitliğinin de önemli bir parçasıdır. Kaynaştırma da kendi yaşlıları ile birlikte yer alması birbirlerinin sosyal etkileşimine bağlıdır. Sosyal etkileşimler ise kaynaştırma sınıflarında gerçekleşen sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler ile ÖG'li çocukların katılımına, akran etkileşimine ve sosyal becerilere bağlıdır.

ÖG'li çocukların toplumda yer almasını sağlamak için en önemli becerilerden biri olan sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler, kendi yaşlıları ve diğer yetişkinler ile birlikte algıladığı ve algılandığı ile mümkündür. Ayrıca sosyal beceriler, toplum tarafından bireye yüklenen görevler ve bu görevleri uygun şekilde sergileme yeteneği olarak tanımlanır (Nowicki, 2003). Bu tanımları göz önünde bulundurur isek sosyal beceriler toplum tarafından, toplum içinde gerçekleşen ve öğrenilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. ÖG'li çocuklarında toplum içinde yer alması ve kabul görmesi tanımlanan sosyal beceriler ile gerçekleşir. ÖG'li çocukların hem toplum hem de genel eğitim sınıflarında nasıl davranması gerektiğini ve nasıl kabul

göreceğini ilişkin süreci en olumlu şekilde tamamlaması için temel sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir. ÖG'li çocuklar akranları tarafından kabul görmesi veya kabul görülen davranışları gerçekleştirmesi toplum tarafından kabul görmesini kolaylaştırarak, olumsuz deneyim yaşamasını engelleyecektir. ÖG'li çocukların gerçekleştirdiği her olumlu yaşantı sosyal açıdan yeterliliğe sahip olduğunun göstergesidir. Bu da sosyal kabullerini kolaylaştıracaktır. Bunun ile birlikte sosyal beceriler ÖG'li çocukların akranları ile etkileşimlerinde sosyal kabul ve sosyal retlerinde tanımlayıcı olmuştur. ÖG'li çocuklarında sosyal becerilerinde yetersiz olduğu bilinmektedir. Kaynaştırma sınıflarında ÖG'li çocukların sosyal becerileri yeterli ise kabul almış çocuk, sosyal becerisi yetersiz ise dışlanmış çocuk olarak karşımıza çıkmaktadır. ÖG'li çocukların sosyal becerilerdeki eksiklik kabul ve engel türlerine bakış açısını değiştirmektedir (Gresham ve Macmillan, 1997).

Kaynaştırma uygulamasındaki sosyal beceriye sahip ÖG'li çocukların akranları ile birlikte olumlu akran etkileşimim kurmasına sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde ÖG'li çocuklar ile akranlarının etkileşimine ve katılımını artıracaktır. Erken dönemde genel eğitim sınıflarına devam eden ÖG'li çocuklara akranları ile yan yana öğrenebilecekleri ve gelişim gösterebilecekleri, olumlu model sağlayarak taklit etmesini, bireysel özelliklerindeki ortaya çıkan farklılıklardan dolayı alay ve zorbalıkları azaltırken, çeşitli duyarlılıkların artmasına ve kabulü arttıran olumlu bir iklim yaratacağı savunulmaktadır (Vakil, Welton, O'Connor ve Kline, 2009). Ebeveynler tarafından bakıldığında çocuklarının kendi yaşlıları ve diğer yetişkinler ile pozitif sosyal etkileşime geçmelerine, akranları tarafından oluşturulan ve toplum içinde yer alan sosyal gruplara katılım göstermeleri, ilerleyen dönemlerde kendisi için risk oluşturabilecek davranışlardan koruyabilecek karar vermesini ve zorluk ile başa çıkacak kabiliyete ve motivasyona koruyacak kararlar alabilmelerini ve güçlüklerle başa çıkma yeteneğine ve motivasyonunu kazanmalarını istemektedirler (Özaydın, 2006). Bu yüzdendir ki kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştiği genel eğitim sınıfları ÖG'li çocukların akranları ile sosyal etkileşimlerine fırsat veren doğal ortamlardır. Bununla ÖG'li çocukların kaynaştırma uygulamaları gereği devam ettiği okul öncesi genel eğitim sınıflarında akranları ve yetişkinlerle sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu durum ÖG'li çocukların kaynaştırma sınıflarından yeterince yararlanamamalarına ve akranları tarafından kabul edilmemelerine neden olmaktadır. Bu sorun ülkemizdeki ÖG'li çocuklar, aileleri ve eğitimciler için bir sorun olduğu gibi evrensel boyutta yaşanan bir sorundur (Guralnick, 2001).

ÖG'li çocukların kaynaştırma uygulamaları gereği devam ettiği okul öncesi genel eğitim sınıflarında akranları ve yetişkinlerle sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin sınırlı

olduğu bilinmektedir. Bu durum ÖG'li çocukların kaynaştırma sınıflarından yeterince yararlanamamalarına ve akranları tarafından kabul edilmemelerine neden olmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin ve ebeveynlerinin sosyal beceriler konusunda ve destekleme konusunda yetersizliği, donanım eksikliği ve akademik becerilere ağırlıklı beklentiler de sosyal beceriler açısından sıkıntılar doğurmaktadır (Özyürek ve Ceylan, 2014).

ÖG'li çocukların okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında sosyal becerilerini belirleyen çok az nicel çalışmalar bulunmaktadır (Aykır, 2010; Göl, 2017; Orhan, 2010; Poyraz Tüy, 1999). Genel olarak ilköğretime devam eden ÖG'li çocukların çalışmalarının yapıldığı dikkat çekmektedir (Eren, 2012; Sürün, 2012; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). ÖG'li çocukların okul öncesindeki sosyal becerileri hakkında nitel ve karma çalışmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Bu doğrultuda bu araştırmanın yöntemi karma yöntemidir. Farklı görüşlere dayalı olarak veri toplanması bu çalışmanın ayrı bir zenginliğidir. Çünkü özel eğitim araştırmalarında nicel yöntemlerin ve nitel yöntemlerin aynı anda kullanılması ile alinyazındaki bir yöntemeye dayalı yürütülen araştırmalardaki boşluğu doldurması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Brown ve Stanton-Chapman, 2017; Klingner ve Boardman, 2011). Bu karma yöntem belirlenen problem durum ile var olan sorunun daha iyi anlaşılmasına ve açıklanmasına fırsat tanınması amaçlanmaktadır. Okul öncesi dönemde kaynaştırma sınıfına devam eden ÖG'li çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek, daha sonra da okul öncesi öğretmenlerinin ve özel gereksinimi olan ebeveynlerinin sosyal beceriye ilişkin görüşleri incelemek önem taşımaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar ile sosyal becerilerinin desteklenmesi ve kaynaştırma sınıflarında geliştirilmesi amacıyla ilgili çalışmalara rehber olacağı düşünülmektedir. Bunlar ile birlikte bu çalışma birçok yönden önemli görülmektedir. Özellikle Türkiye'de okul öncesi dönemde kaynaştırmaya devam ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilen ve sonucunda hem ebeveynlerinden hem de öğretmenleri tarafından görüşleri ile değerlendirilen her iki yöntemin birleştirilerek yapılmış bir araştırmanın olmaması açısından da önem taşımaktadır. Bu araştırma ile de ÖG'li çocukların sosyal becerilerini belirlemek, okul öncesi kaynaştırma sınıflarına sorunsuz devam sağlamak için neler yapılacağı, nelerin yapılması durumunda çocukların sosyal becerilerinin artacağı, aile, öğretmen görüşlerini de alarak süreci kolaylaştırması açısından önemlidir. Araştırmanın diğer boyutunu oluşturan öğretmen ve ebeveyn görüşleri ile kaynaştırma sınıflarındaki sosyal beceri eksikliklerini ortaya çıkarmak, sosyal becerilerin geliştirilmesine ve desteklemesine zemin hazırlamak, öğretmenlere bu konuda hizmet-içi eğitsel programların ortaya çıkarılarak uygulanabilirlik açısından önem

taşımaktadır. Sosyal beceriyi değerlendiren ölçeklerin tekrar gözden geçirilerek genişletilmesi için rehber olacağı düşünülmektedir.

En önemli sonucun ise kaynaştırma sınıflarındaki ÖG'li çocukların sosyal beceri düzeylerinin belirleyerek, sosyal becerilerin anlaşılmasına ve öneminin zenginleştirilmesine yol gösterecektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmanın katılımcıları olan anne-baba ve öğretmenlerin sınıflarındaki 48-72 aylık ÖG'li çocukların Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Kararı ile okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmelerine karar verildiği ve bu raporlara göre kaynaştırma sınıflarına devam ettikleri varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan “Sosyal Beceri Değerlendirme” ölçeğinin 48-72 ay arasındaki özel gereksinimi çocukların sosyal beceri düzeyini ölçeceği varsayılmaktadır. Katılımcıların yanıtları sosyal becerilere ilişkin öznel algılarından oluşmaktadır. Ayrıca, anne-baba ve öğretmenlerin SBDÖ’ye yansız ve güvenilir yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın katılımcıları; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'teki ilkokullara bağlı anasınıfları, bağımsız anaokullarına devam etmekte olan 48-72 aylık ÖG'li çocukların anne-baba ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırmanın katılımcıları için Valilik Oluru alınmasına rağmen anne-baba ve öğretmenlerin gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri, “Sosyal Becerileri Derecelendirme ölçeği” ve “görüşme sorularına” verilen yanıtlar sınırlıdır.

“Sosyal Becerileri Derecelendirme” ölçeğinin özel gereksinimi olan çocukların sosyal becerisini ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Gereksinimli Çocuk: bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren çocuklardır (ÖEHY,2018)

Sosyal Beceri; Bireyin sosyal ortamlardaki birbirleri ile etkileşimleri sırasında pozitif yönde sonuçlar elde etmeye yarayan ve davranışların öğrenilmesidir (Avcıoğlu, 2007).

Okul Öncesi Eğitim; 36-66 ay arasındaki okul öncesi eğitim yaşına gelmiş çocuklara eğitim veren, anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflardır (OÖEKY, 2017).

Kaynaştırma; Farklı yetersizlik türüne sahip ÖG'li in tipik gelişim gösteren çocuklar ile aynı ortamda eğitim olması olarak tanımlanır (Odom, 2000).

Genel eğitim öğretmenlerine, akranlara, etkinliklere ve müfredata erişim de dahil olmak üzere, içeriğe ve kapsama tam erişime sahip sınıflar içindeki özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukları eğitmek ve bütünleştirmektir (McCollow, Shurr ve Jasper, 2015).

Karma yöntem; Hem niceliksel hem de niteliksel veri toplamayı, iki veri formunu bütünleştirmeyi felsefi varsayımları ve teorik çerçeveleri içerebilecek farklı tasarımları kullanmayı içeren bir sorgulama yaklaşımıdır (Creswell, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik kavramı genellikle sosyal beceri kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılsa da sosyal beceriyi de kapsayan çok daha geniş bir kavramdır. Bu kavramların birbirlerinin yerine kullanılmasındaki neden aslında bireyin toplum içinde sosyal beceriyi yerine getirip sosyal bakımdan toplumun verdiği rolleri yapması bakımından olabilmektedir. Bu iki kavramın çok boyutlu, birbiriyle ilişkili ve aynı zamanda bağımsız yapılar olduğu belirtilmektedir (Bacanlı, 2014).

Sosyal yeterlilik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği konusunda sosyal yargıyı belirtirken, sosyal beceri belirli bir sosyal durumda yapılan davranıştır. Sosyal yeterlik bireyin sahip olduğu sosyal becerileri bağlama uygun olarak gerçekleştirebilme yeteneğidir (Ergenekon, 2017). Sosyal yeterlilik, bireylerin toplum içinde istediği ve gereksinim duyduğunda çevresindekiler ile uygun ve nitelikli sosyal iletişimlerinde başarı gösterdiklerinden dolayı elde edilen becerilerdir. Buna göre sosyal becerisi iyi düzeyde olan bir birey çevresiyle rahatlıkla arkadaşlık ilişkileri geliştirebilen, iletişimi başlatabilen, iletişim sırasında ve sonrasında iletişime geçtiği bireyler ile duygusal bağlar oluşturabilen, sosyal ortamlarda için gerekli becerilere sahip olmayı içeren geniş bir kavramdır. Bu doğrultuda kazanılan sosyal beceriler ve artan sosyal yeterlik sosyal bir ilişki içinde olan bireyin çevresindeki diğer bireyler ile kurduğu iletişim türüne ve birbiriyle karşılıklı etkileşimlerinin devam edilebilirliğine olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmektedir (Spence, 2003). Bu nedenle bireylerin sahip oldukları sosyal becerileri etkileşim içinde oldukları kişilerle uygun ortam, zaman ve koşulda kullandıkları zaman sosyal yeterliğe sahip oldukları kabul edilir (Han ve Kemple, 2006).

Sosyal yeterlilik geniş bir kavram olmakla birlikte genellikle çocukların akranları ile karşılıklı iletişim halinde olma, iletişimi ve etkileşimi başlatma ve sürdürmek için çaba harcama yeteneklerinin vurgulandığına dikkat çekilmektedir (Katz ve McClellan, 1997).

Sosyal yeterliliğin bireyin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi sonucunda gelecek davranışları hakkında ipuçları veren ve bu davranışların sergilenmesinde tutarlılığı varsayan bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir (Bacanlı, 2014).

2.2 Sosyal Beceriler

İnsanoğlu doğumdan itibaren yaşamın sonuna kadar devam eden bir öğrenme sürecindedir. Sosyal bir varlık olan insanoğlu öğrenme sürecinde ailesi, akranları ve eğitimcilerle birçok sosyal ortamda etkileşim halindedir. Bu etkileşimler sırasında yeni bilgi, davranış ve beceriler öğrenir. Günlük yaşam becerileri, meslek ve iş becerileri, öz bakım becerileri, serbest zaman değerlendirme becerileri ve sosyal beceriler bunlara örnek olarak verilebilir. Bu becerilerin öğrenilmesinde en temel nokta beceriyi öğrenen bireye verilen geribildirimler ve toplumca kabul edilen beceriler sergilediğinde sunulan pekiştireçlerdir. Sergilediği olumlu davranışlar sonucu pekiştirilen çocuğun içinde bulunduğu hayat ile ilgili tecrübeleri olumlu olacak ve olumlu yaşantıları zamanla artabilecektir (Kulaksızoğlu, 2016). Olumlu yaşantılar bireyin içinde bulunduğu toplumca kabul edilen sosyal becerilere sahip olmayı gerektirir. Sosyal ilişkiler çoğu insanın mutluluğunun ve iyi bir yaşamı oluşturması için anahtar bir kaynaktır. Sosyal becerilerin kazandırılması kimlik oluşumunu, benlik duygusunu bunlar ile ilişkili olan iletişim becerilerini, arkadaşlık kurma ve topluma ait olma hissini teşvik eder ve destekler (Heyne, Wilkins ve Anderson, 2012). Bu doğrultuda sosyal beceriler yaşamın içinde ve yaşama dâhil olan en önemli becerilerden biridir. Alan yazında incelendiğinde sosyal becerilerin öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlandığı görölmektedir. Ancak farklı tanımlara da rastlanmaktadır.

Sosyal beceriler; çocuğun sosyal ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için onu amacına götüren kendine özgü yollardır. Bu yollar bireyler arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturur. Sosyal beceriler, toplum tarafından verilen rolleri tamamladığını göstermesi için sergilemesi gereken davranışlar bütünüdür (Mcfall, 1982).

Sosyal beceriler ve etkileşimler sosyal alanlarda insanın bilinç, düşünce ve faaliyetlerinin temellerini oluştururken, toplum içinde bireyin kalıcı ilişkiler geliştirme ve kurma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Cacioppo, 2002).

Sosyal beceriler sosyal yeterliliğin içinde yer alan, bireyin yaşadığı toplumun normlarına uyum göstermesi ve içinde yaşadığı toplumun bir öğesi olarak yaşam kalitesini etkileyen davranışlar olarak tanımlanmıştır (Ergenekon, 2017).

Sosyal beceriler, içinde yaşadığı toplumun davranışların sonucunda olumlu sonuçlar elde edebilen, olumsuz tepkilerden kaçınmaya yarayan ve olumlu davranışları gerçekleştirmek için, birey tarafından belirlenir. Bireyin girdiği farklı ortamlara göre farklılaşan öğrenilmiş

davranışlar, kendine özgü, tanımı yapılabilen geniş bir yapı olan sosyal yeterliliğin bir parçası olarak da tanımlanmaktadır (Avcıoğlu, 2005; Sucuoğlu ve Çifci, 2001).

Her çocukta olduğu gibi ÖG'li çocuklarda da sosyal beceriler; toplum içinde yer almasını ve yaşamını devam ettirmesi hem de akranları ve yer aldığı topluluk içindeki bireyler ile etkileşimini sağlamaktadır.

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun yaşamında sosyal beceriler ne kadar büyük öneme sahipse bu becerilere sahip olamamakta o derece önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal beceri yetersizliği; bireyin herhangi bir sosyal beceriyi hangi ortamda, hangi koşulda ve hangi durumda nasıl sergileyeceğini bilmemesi olarak açıklanabilir.

Bireylerde ortaya çıkan sosyal beceri yetersizlikleri; beceri (kazanım) yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol becerilerinin yetersizliği ve kendini kontrol performansı eksikliği olarak dört başlık altında toplanmıştır.

Beceri (kazanım) yetersizliği: birey herhangi bir sosyal beceriyi hangi ortamda, hangi koşulda ve hangi durumda nasıl sergileyeceğini bilmemesidir.

Performans yetersizliği: sahip olduğu sosyal beceri çeşitli nedenler toplumun kabul ettiği şekilde ile sergileyememesidir. Burada göze çarpan önemli detay çocuğun kendi doğal ortamında gözlenerek, o beceriye sahip olup olmadığını karar vermektir (Gresham ve diğerleri, 2001).

Kendini kontrol becerilerinin yetersizliği: Bireyin sahip olduğu korku, öfke, utangaçlık, kaygı, endişe, aşırı duygusal tepkilerden dolayı gereksinimi olan becerileri öğrenememesi durumudur. Bireyin repertuarında var olan sosyal becerileri aşırı duygusal tepkilerden dolayı istenilen sıklıkta ve tutarlılıkla sergileyememesidir (Gresham ve Elliot'dan [1987] aktaran Olçay-Gül, 2018:12).

Sosyal becerilerin öğretilmesinde ve uygulamasında önemli bir kavramsal düşünme ise sosyal beceri eksikliklerinin ayırt edilmesidir. Sosyal beceri eksikliği sosyal becerilerin edinilmesindeki eksiklikler ve sosyal becerileri sergilenmesinde ortaya çıkan eksiklikler olarak belirlemiştir (Gresham, 1981). Bu ayrımın üzerinde durmasının en önemli nedeni, becerinin öğretilmesi için farklı müdahale yaklaşımları belirtilmiştir. Bunlara bağlı olarak çeşitli öğretim yöntemleri sunma fırsatı verir (Gresham, 2016). Beceri eksikliği; belirli bir sosyal becerinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilginin bulunmamasından veya belirli durumlarda hangi sosyal becerinin uygun olduğunu bilmenin zorluğundan kaynaklanır. Sosyal beceri edinim

eksikliği, çocuklar için uygun sosyal davranışların yanlış öğretilmesinden ve ya uygun sosyal davranışların yanlış etkileşim ve gözlem sonrasında öğrenilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumlar çocukların sosyal becerilerini yönlendirecek ve teşvik edecek doğru yönlendirmelere gerek duyulur. Performans eksikliği ise; birey sosyal beceriyi nasıl gerçekleştireceğini bilmesine rağmen, belirli bir sosyal beceriyi toplum tarafından kabul edilebilir seviyelerde gerçekleştirememesi olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler daha çok motivasyon ve performans yetersizlikleri olarak bilinir (Gresham, 2016).

Açıklanan yetersizliklere ilave olarak akıcılık yetersizliğini de eklenmiştir. Akıcılık yetersizliğini ise; bireyin yeni öğrendiği bir beceriyi ve ya becerileri oluşturan bir zinciri farklı ortamlarda ve zamanlarda uygun davranışı birey tarafından üstelemesi ve hızlı ve kolay bir şekilde düzenli ve aynı sıklık ile yapıyor olması önem taşımaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Bu doğrultuda akıcılık yetersizliği ise kazanılan beceriyi gerekli sistemler bütününe yer verilmediğinde kolay ve uygun hızda yerine getirememesi olarak tanımlanmaktadır (Gresham ve diğerleri, 2001). Sosyal beceri yetersizliğinin edinim, performans ve akıcılık yetersizliği olarak da sınıflandırıldığı görülmektedir.

Sosyal becerilerdeki yetersizlikler ÖG'li çocukların akran ilişkilerini etkilediği gibi okuldaki öğrenmeleri, buna bağlı olarak da yaşam kaliteleri de doğrudan etkilenebilmektedir. Sosyal becerilerdeki bu yetersizlikler öğrencinin akranlarıyla, öğretmenleriyle, anne-babalarıyla etkileşimini hatta yetişkinlik dönemlerinde iş yaşantılarını da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu yüzden, ÖG'li çocuklar, belirli sosyal becerileri kazanma ve bu becerileri kullanma konusunda desteğe gereksinim duymaktadırlar (Avcıoğlu, 2012).

ÖG'li çocukların sosyal becerilerinde meydana gelen eksiklikler ya da sosyal gelişiminde tamamlamalarda yaşanan güçlükler çocuktan beklenen sosyal yeterliliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda ÖG'li çocukların yaşamının ileriki dönemlerinde sosyal güçlükler ile karşılaşma olasılığı artmaktadır.

2.3 Erken Çocuklukta Sosyal Beceriler ve Sosyal Yeterlilik

Sosyal gelişim, çocuğun diğer gelişim alanları kadar değerlidir. Bireyin yaşamında giderek önem kazanacak “uyum sağlama” becerisi çocukluk çağında ve sosyal gelişim süreci içerisinde kazanılır. Çocuğun sosyal davranışları ilk yıllarda yoğun etkileşim içinde olduğu ailesi ve daha sonraki yıllarda arkadaşlarının gösterdiği geri bildirimlerle değerlendirilir.

Sosyal gelişim, bebeğin dünyaya geldiği ilk günden yaşamının sonuna kadar çevresindeki insanlarla yaşadığı karşılıklı ilişki ve etkileşimler sürecidir. Yaşam boyu devam eden bir süreç olup gelişim alanlarından bilişsel ve ahlaki gelişim ile paralellikler göstermektedir. Dolayısıyla bireyin başka insanlarla sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürülebilmesi bilişsel ve ahlaki akıl yürütme süreciyle de yakından ilgilidir (Aydın, 2014). Sosyal gelişimi gerçekleştiren çocuklar toplum içinde kabul görerek sosyalleşmesi gerçekleşir. Sosyalleşme ise sosyal gelişim ile birlikte toplumun kabul gördüğü, onun toplum tarafından onaylanan ve toplumun ait olduğu bilincine ulaşması duygu ve davranışlarını tanıttığı ve kazandırdığı süreçtir. Sosyalleşen birey topluma uyum sağlayarak sosyal gelişiminin desteklemesine yardımcı olur. Çocuklar toplumun diğer bireyleri ile iletişim ve etkileşime girdikçe sosyalleşir ve toplumsal yaşama uyum sağlarlar (Shaffer, 2009). Sosyal gelişim bireyin toplum içinde iyi ilişkiler kurması ve toplumun benimsediği normlara uygun davranışlar sergileyebilmesidir. Sosyalleşme sürecinde çocuklar topluma özgü özellikleri öğrenir ve toplumun bir parçası olurlar.

Bireyin toplum içinde yer alabilmesi için toplum içinde belirlenen bu kurallar doğrultusunda hareket etmeleri gerekmektedir. Toplumu oluşturan bireylerin ise içinde buldukları toplumun sosyal normlarına uyum sağlamaları gerekir. Bu sosyal normların sosyal kurallar olarak adlandırıldığı ve kuralların günlük yaşamda sosyal ilişkiler gereği olan, toplum tarafından kabul gören veya kabul görmeyen davranışları açıklayan, sosyal ilişkileri devam etmesine yönelik, yaşanan çevreye bağlı normları gösterir. Sosyal kurallar, toplum içerisindeki iletişim ve etkileşimi düzenlemek için rastgele ve beraber karar verilmiş normları belirtir (Smetana, 1981). Sosyal kurallara uyma ve sosyalleşme erken çocukluk döneminde kazanılan becerilerdir (Şahin, 2018).

Sosyalleşme doğumla başlayarak insan yaşamının sonuna kadar devam eden sürede etkileşimde olmasıdır. Sosyalleşen çocuklar toplum içinde iyi iletişim kurarak, toplumun belirlediği normlara uygun davranışlar göstermesidir. Çocuk içinde bulunduğu toplumda kendini ve topluma ait bireyleri gözleyerek, içinde bulunduğu ortama göre uygun yer, zaman ve başkaları ile nasıl iletişim kurması gerektiğini yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk dönemindeki deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler çocuğa verilen olanaklara, olanakların nasıl kullanıldığına, ilk iletişime geçtiği aileden, öğretmenin yol göstericiliğine bağlıdır. Ebeveyn ve öğretmen tarafından sunulan olanaklar çocukların sosyal beceri edinimi kolaylaştırıcı etkenlerdir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Çocukların okula başlaması ile yerini aileden ziyade akranı ile etkileşime girme süreci ile devam eder. Kurduğu her sağlıklı etkileşim çocukların toplumda kabul edilen sosyal gelişimlere sahip olduğunu gösterir. Sosyal bir varlık olan insanlar, yaşamı boyunca farklı sosyal ortamlarda sahip olması gereken sosyal gelişimini göstermesi beklenir. Ailede başlayan sosyal etkileşimler çocukların okula başlaması ile arkadaşlık ilişkilerine dönüşür (Olçay-Gül, 2018). Bu süreç insan yaşamının sonuna kadar devam eder. Çocukların arkadaşlık ve sosyal beceriler edinecekleri kurallı ortamlar ise erken çocukluk ortamları olan çocuk bakım merkezleri ve okul öncesi kurumlardır. Çocuklar erken çocukluk eğitimine erişimde olmadığında ve erişimin olmaması sonucu ortaya çıkan sosyal iletişim ve etkileşimdeki gecikmelerden etkilenirse sosyal normları öğrenme ve sosyal davranışları uygulama fırsatını kaçırlar. Bu sosyal becerilerin yokluğu, birey olmanın, toplum ve toplum faaliyetlerine katılmanın önemli yönlerini kaçırılmasına neden olur (McCollow ve Hoffman, 2019).

2.4 Özel Gereksinimli Çocuk ve Okul Öncesi Eğitim

ÖG’li çocukların ihtiyaçlarını belirlemek ve öğrenim gereksinimlerini desteklemek amacıyla ortaya çıkan eğitim alanı özel eğitim olarak adlandırılmıştır (Laura ve Ashman, 1985). Özel eğitim alanı yetersizliklere dayalı yaklaşımlar doğrultusunda farklı hizmetler talep eden heterojen grupları kapsamaktadır; Bedensel engelli birey, çok ağır düzeyde zihin engelli birey, görme engelli birey, işitme engelli birey, hafif düzeyde otizmi olan birey ve hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireylerden oluşmaktadır. Özel yetenekli çocuklarda özel eğitim alanı içinde hizmet sunulan gruplardır (ÖEHY, 2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (ÖEHY) özel eğitim “Bireysel ve gelişim özellikleri, eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak nitelendirilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca, Özel Eğitim, “Bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerinden dolayı normal eğitimden faydalanamayan veya olması gerekenden az faydalanan veya faydalanyor ise destek eğitim programları ile sunulan eğitimden yararlanan bireyler için, özel yetişmiş eleman, özel yapılmış materyal ve araç-gereçler ile bireysel farklılıkların esas alındığı ortamlarda her bir bireysel özelliklerine göre geliştirilmiş özel eğitim programları ile desteklenen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Baykoç, 2018). Bu iki tanımda da

özel eğitim programları ile BEP'in vurgulandığı, özel olarak yetiştirilmiş personelin özel eğitim lisans programlarından mezun olmalarına dikkat çekildiği, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmış ortam ve araç, gereçlerin önerildiği görülmektedir.

Geçmişten bu yana ÖG'li çocukların öğrenme gereksinimlerinin özel sınıflar, özel okullar ve özel eğitim kurumları gibi özel ortamlarda sağlandığı bilinmektedir. Özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında uzun süredir yaşanan tecrübeler, yapılan bilimsel araştırmaların sonuçları ve 1960'lı yıllarda başlayan ayrımcılıkla mücadele eden toplumsal hareketler; özel gereksinimli bireyleri ve ailelerini eğitimde eşitlik ve hak arayışı yönünde etkilemiştir (Özaydın, 2019).

Aileler, çocuklarının genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eşit eğitim fırsatlarına sahip olmaları yönünde girişimlerde bulunmuşlardır. Bu girişimler sonucu hız kazanan yasal düzenlemeler özel eğitim alanının gündemine "Kaynaştırma" kavramını getirmiştir. Amerika'da başlayan ve kısa sürede Avrupa ve diğer ülkelerde de etkileri görülen insan hakları ve eşitlik temelli uygulamalar, yıllar içinde bir dizi uluslararası sözleşme ve bildirme ile teminat altına alınmıştır (Özaydın, 2019).

ÖG'li çocukların genel eğitim sınıflarına kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilmeleri aileler tarafından beklenen bir uygulama olduğu için dünya genelinde de hızla yaygınlaşmıştır. ÖG'li çocukların kaynaştırma uygulamaları çocuk hakları sözleşmesi ve insan hakları evrensel beyannamesi ile garanti edilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının bir amacı, ÖG'li çocukların ve akranlarının birlikte yaşamayı, çalışmayı ve oyun oynamayı öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca büyümeyi, bağımsızlığı ve akranlarla etkileşimi teşvik etmektir. Kaynaştırmanın temel amacı ÖG'li çocukların akranları ile bir arada doğal etkileşim fırsatlarından yararlanmasını sağlamaktır (Causton-Theoharis, 2009). Kaynaştırma uygulamalarında ÖG'li çocuklara sunulan imkânlar arasında en etkili faktörün tipik gelişim gösteren akranları olduğu düşünülmektedir. Genel eğitim sınıflarında ÖG'li çocukların desteklenmesinde akranların önemi uzun yıllardır bilinmesine rağmen klinik ve uygulamalı araştırmalarda davranışsal değişikliklere sebep olan sistematik bir belirleyici olarak kullanılması oldukça yenidir (Bierman ve Wargo, 1995; Özaydın, 2006). Akranlardan ÖG'li çocukların öğrenme süreçlerinde yararlanmak fırsat eğitimi yaklaşımının önemli bir ögesidir (Parke, 2004). ÖG'li çocuklar ve akranları arasındaki etkileşim karşılıklıdır. Her iki grupta birbirlerinden davranışsal ve sosyal beceriler bağlamında yeni kazanımlar elde edebilirler.

Kaynaştırmadaki bütün bu gelişmeler ile birlikte uygulamaların gerçekleşmesinde, öğretmenler, diğer veliler, okul idarecileri, kaynaştırma kabulleri, öğretim uyarlamaları, öğretimin gerçekleştiği ortamlar, sunulan destek hizmet eğitimleri, uzmanlar ile işbirliği, personel eksiklikleri, olumsuz öğretmen tutumları, genel eğitimin farklı algılanışı, fiziksel ortamın yetersizliği, okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma ve ÖG’li çocuklar hakkında bilgi yetersizliği, özel eğitimin temel amaçlarından biri olan ÖG’li çocukların eğitim süresince genel eğitim sınıflarında en az kısıtlayıcı bir ortamda sürdürme gerekliliğini zora sokmaktadır. Bu da kaynaştırma sorunlarını beraberinde getirmektedir (Diken ve Batu, 2018; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarında ebeveynler ÖG’li çocukların akranları gibi deneyim ve eşit eğitim fırsatı sunulmasını yaşamı tecrübe etmelerini, toplum hayatında bağımsız olmasını, tipik gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan, beraber etkileşim kurmalarını önemsemektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Ebeveynler çocuklarının genel eğitim sınıflarında hakkı olan eğitim deneyimlerini düzenli almalarını, olumlu ilişkiler kurabileceklerini tipik gelişim gösteren çocuklar ile daha fazla ilişki içinde olacaklarını, sosyal durumlarda nasıl baş acıkabileceğini öğrenebileceklerini, arkadaşlık kurarak toplum ile bütünleşebileceklerini düşündükleri için kaynaştırma uygulamalarını istemektedirler (Koster, Pijl, Nakken ve Van Houten, 2010; Nakken ve Pijl, 2002; Odom ve Diamond, 1998).

Özel gereksinimi olan çocukların gerekli destek eğitim hizmetleri sağlanarak tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim öğretime dâhil edildiği kaynaştırma uygulamaları 1990’lı yıllara kadar sürdürülmüştür. 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirisi ‘‘Kaynaştırma’’ kavramının yerine ‘‘Bütünleyici/Kapsayıcı Eğitim’’ kavramını gündeme getirmiştir. Bütünleştirme uygulamaları ÖG’li çocukları tipik gelişim gösterenler ile aynı sınıflara yerleştirmenin ötesinde, eğitim sisteminin tüm çocuklar için uygun hale getirilmesi yaklaşımıdır (UNESCO, 2016).

Bütünleştirme uygulamaları, bir okuldaki bütün öğrencilerin herhangi bir alandaki güçlü ve zayıf yönlerine bakılmaksızın okul birleşmelerinin bir parçası olmayı amaçlamıştır. Kaynaştırma kelimesi ÖG’li çocuklar için ayrı ayrı genel eğitime yerleştirilmesi ve o sınıfa uygun özel eğitim destekleriyle genel eğitime tam zamanlı yerleştirme anlamına gelmektedir. ÖG’li çocukların yetersizlik türüne, derecesine ve sahip olduğu özelliklere bağlı kalmadan genel eğitim sınıflarında yer almasını sağlamak ve eğitim fırsatından yararlanmasını desteklemek gerekmektedir.

Bütünleştirme yaklaşımını benimseyen genel eğitim sınıflarının tüm çocukların sınıfların ayrılmaz bir üyesi olduğu, akranlarıyla etkileşim kurabildiği, genel eğitim programlarına aktif bir biçimde katılabildikleri, akademik başarıları kadar sosyal uyumlarının da izlendiği işbirliğine dayalı bir ekip çalışması ile desteklenen ortamlar olması gerektiği vurgulanmaktadır (Giangreco, 2013). Her çocuğun eğitimden eşit ve adil oranda yararlanma hakkına sahip olduğu gerekçesiyle ÖG'li çocukların genel eğitim sınıflarında akranları ile bir arada eğitim görmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Böylece, özel gereksinimine bakılmaksızın her çocuğun kendine özgü bir potansiyeli olduğu ve potansiyelini ortaya çıkarabilecek destek eğitim programları ile genel eğitim olanaklarından yararlanılmaları kabul edilmiştir (Eripek, 2003).

İnsan hayatında gelişimin en hızlı ve kritik olduğu dönem 0-6 yaş arasındır. Bu dönemde çocuk ilk önce aile ve daha sonra da okul öncesi eğitim kurumlarında gelişimini etkileyecek bireyler, ortamlar ve araç-gereçler ile karşılaşır ve yaşama ilişkin temel bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanır (Arı, 2003). Ailede sağlam temeller atılır ise çocuğun gelişimi o yönde sağlam olacaktır. Okul öncesi eğitimin kalitesi çocuğun gelişimini, yaşam kalitesini, kişiliğini, tutumlarını, inançlarını ve değer yargılarını şekillendirmesine etki eder. Dolayısıyla okul öncesi dönemde eğitim çocuğun gelecekteki yaşamını etkilemesi açısından önemlidir (Oktay, 2003).

Gelişimin en hızlı olduğu dönem olarak adlandırılan okul öncesi dönem, çocuğun sevgi ve şefkati yaşaması, ihtiyaçlarının zamanında karşılanması, sağlığının korunması ve güvenliğinin sağlanması, gelişim açısından olumlu bir şekilde büyümesi ve sosyal davranışlar kazanması için gereklidir. Bu sosyal davranışlar sosyal gelişimini oluşturacaktır. Okul öncesi dönemde de sosyal gelişim, çocukların büyümesinde ve gelişmesindeki en önemli süreçlerden biridir. Bu sürecin temellerinin tüm gelişim alanları gibi gebelik döneminde biçimlendiği ve doğumla birlikte anne, baba ve kardeşler ile şekillendiği ve bireyin tüm yaşamı boyunca devam ettiği bilinmektedir. Aileden sonra çocukların sosyal gelişimlerinin biçimlendiği dönem erken çocukluk dönemidir.

Sosyal gelişim, bireyin kendi iç dünyası ve dış dünyası ile başarılı bir uyum yaratması, yaşama sevinci hissetmesi, kendisiyle ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurması, başkaları tarafından kabul görmesi ve başarılı iletişimi sağlayabilmesi ile yakından ilişkili bir süreçtir. İlk sosyal ilişkilerini ailesi ile birlikte başlayan çocuk, okul öncesi yaşına geldiğinde eğitimin başlamasıyla birlikte etkileşim ve iletişimde bulunacağı sosyal çevreye, öğretmen ve akranlar da dâhil olmaktadır (Gülay, 2009).

Erken çocukluk döneminde elde edilen sosyal gelişim alanına ilişkin kazanımlar ileri çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinin de temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir (Denham, 2006). Okul öncesi dönemde olan çocuklar sosyal beceri olarak akranlarıyla iletişim kurarken, paylaşımlarda bulunarak, işbirliği yaparak ve deneyimleyerek öğrenme, olumlu sosyal davranışlar geliştirme, özgüvene sahip bireyler olma ve kendilerini rahatça ifade etme gibi tüm yaşamını etkileyecek davranışlar kazanırlar (Aktaş-Özkafacı, 2012).

ÖG'li çocuklara erken çocukluk döneminden itibaren sunulan eğitimdeki eşitliğine rağmen eğitim haklarına ulaşmakta zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Eğitim hakkına ulaşma bile ÖG'li çocuklar için yeterli fiziki ortamlara, materyallere, öğretmene, sosyal kabul ve sosyal ortamlara uyum, okulu oluşturan diğer personeller ile yaşanan sıkıntıların devam ettiği bilinmektedir. Bunun ile birlikte ÖG'li çocukların akranları ile aynı eğitimi alması onların gelişimini önemli derecede destekleyeceği bilinmektedir.

IDEA (2004), okul öncesi çağındaki ÖG'li çocukların genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte aynı ortamda gelişmelerini desteklemek olduğunu savunmaktadır. En üst düzeyde akranları ile birlikte kaynaştırma eğitimine katılım göstermeleri önerilmektedir.

Erken çocuklukta kaynaştırma ortamlarında sunulan nitelikli hizmetler ile akranları ile aynı nitelikte eğitim almaları tüm çocuklar için faydalı görülmektedir (Guralnick, 2001). Erken çocukluk döneminde genel eğitim sınıflarına dâhil edilen çocukların akranları ile etkileşim ve iletişim kurmaları, arkadaş edinme fırsatlarından yararlanmaları kadar akademik başarıları için zengin ortamlar, fırsatlar ve deneyimler sunduğu için de önem taşımaktadır (Odom ve diğerleri, 2004; Strain ve Bovey, 2011).

Okul öncesi eğitim hem tipik gelişim gösteren hem de ÖG'li çocukların gelişimi için önemli bir dönüm noktasıdır. ÖG'li çocukların oku öncesinde yaşlıları ile birlikte eğitim alması benzersiz bir eğitim fırsatı sunacağı gibi (Henninger ve Taylor, 2014), akademik, sosyal ve davranışlarında akranları ile birlikte model ve taklit yoluyla içerisinde yer aldıkları çevrenin olumlu etkilerini kazanacaklardır (Lipsky ve Gartner, 1996).

Okul öncesi eğitim bütünleştirme eğitimin ilk aşamasını oluşturmakta ve ÖG'li çocukların gelişimi ve katılımını sağlamaktadır. ÖG'li çocukların için okul öncesi eğitime katılım süreci 573 sayılı KHK ile 1997 yılında (KHK, 1997) başlamıştır. ÖG'li çocukların okul öncesi eğitimlerini, kendi yaşlıları ile birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında sürdürülmesi

esas alınmıştır. ÖEHY (2006)'de 37-66 aylar arasındaki ÖG'li çocuklar için okul öncesi eğitime katılımları zorunlu hale getirilmiş ve bireysel farklılıkları ve gelişimleri göz önünde bulundurularak gerektiğinde 78 aya kadar uzatılabileceği vurgulanmıştır (ÖEHY, 2006). ÖEHY (2018)'de erken çocukluk döneminde verilecek hizmetlerin, 0-36 aylık ÖG'li çocuklar için eğitimin erken başlatılmasında, ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesini de kapsayacak şekilde yürütüleceği belirtilmiştir. Aynı yönetmelikte 36 ayını tamamlayan ÖG'li çocukların okul öncesi eğitiminin zorunlu olduğu ve ihtiyaçları doğrultusunda okul öncesindeki eğitim alma süresinin 72 aya kadar uzatılabileceğine yer verilmiştir (ÖEHY, 2018). Bütün bu gelişmeler erken çocukluk döneminin ilk başlangıcı olan okul öncesi eğitimin önemini güçlendirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) en son yayınladığı 2017-2018 Örgün Eğitim İstatistiklerine göre kaynaştırma kapsamında okul öncesinde eğitim alan 2601 öğrencinin olduğu ve bunların 1711'inin erkek, 890'nının ise kız öğrenci olduğu görülmektedir (MEB, 2017). Geçmiş dönemlere oranla bu sayının giderek arttığı görülmüştür Ancak bu sayılara bakıldığında ve yasalar ile zorunlu hale getirilmesine rağmen ÖG'li okul öncesi çocukların okul öncesi eğitime erişemedikleri veya dâhil edilmeyerek kaliteli eğitimden yararlanamadıkları görülmektedir. Yasalar ÖG'li çocukların toplum içinde yer almasını, toplumun bir bireyi olduğunu söylese de ÖG'li çocukların sosyal haklara ulaşabilirlikleri, sosyal kabul edilmelerinde güçlükler yaşayabildiklerini göstermektedir (Kale, Nur ve Kara, 2017). ÖG'li çocukların dezavantajlı gruplar içinde eğitim haklarına ulaşamayan ve bu durumdan olumsuz anlamda en çok etkilenen gruplar arasında olduğu belirtilmektedir (Dowling ve Dolan, 2001).

Okul öncesi dönem ilk öğrenmelerin gerçekleştiği, oldukça kısa süren ancak tüm yaşamı etkileyen en kritik dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde tüm çocuklar onlara sunulacak destekler, eğitim ve fırsat eşitliğinden en yüksek oranda yararlanma potansiyeline sahiptirler. Çocuklara ne kadar çok çeşitli ve farklı fırsatlar sunulacağına kendi çevresindeki bireyler karar verir ve onların kararları ile çocukların ulaşacakları fırsatlar sınırlıdır. Tipik gelişim gösteren çocuklar için bu süreç ne kadar önemli ise ÖG'li çocuklar içinde durum farksız değildir. ÖG'li çocukların özel durumları fark edilir edilmez gerekli ve uygun eğitime başlamaları gerekir. Onlar için ne kadar çabuk eğitime başlanır ise yaşlıları ile aynı fırsattan yararlanma ve yaşlılarını yakalama fırsat kazanmaları mümkün olacaktır. ÖG'li çocukların yaşamının ilk yıllarındaki deneyimleri önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda ÖG'li çocuklar için okul öncesi eğitim kaynaştırma uygulamalarının başladığı ilk ortamdır. Okul öncesinde ÖG'li çocuklar akranları ile birlikte bireysel farklılıkları göz önüne alınarak hazırlanmış program,

ortam ve materyaller ile kaynaştırmanın ilk basamağı olan okul öncesinde yararlanırlar. Akranları ile birlikte olmak ÖG’li çocukların gelişimini destekleyecek ve davranış öğrenmesine destek olacaktır (Bozarslan ve Batu, 2014; Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017). ÖG’li çocuklar, erken tanı, erken müdahale ve akranları ile eğitim fırsatını yakalama şansına ulaştıklarında potansiyellerini geliştirmek için eşsiz olanaklara erişeceklerdir.

2.5 Kaynaştırma ve Sosyal Beceri

Bütün çocuklar akranları ile etkileşimleri sırasında sosyal iletişim, oyun ve etkinlikler ile birçok beceriyi öğrenebilirler. Bu beceriler uygun zamanda cevap verme, sosyal rolleri anlama, paylaşma, iletişim, sıra bekleme, dinleme, birbirini takip etme gibi sosyal becerileri oluşturan bu beceriler akranları ile girilen her türlü etkileşimde öğrenilir. Bu doğrultuda kaynaştırma uygulamalarında ÖG’li çocuklar doğal öğrenme yoluyla etkileşime girebilecekleri ve öğrenebilecekleri aynı yaşta gelişim gösteren tipik gelişim gösteren çocuklar ile aynı ortama yerleştirilmesi olarak önem taşımaktadır (Terpstra ve Tamura, 2007).

Son zamanlarda, kaynaştırma eğitim amaçları, sosyal yeterliliğin artırılmasını ve ÖG’li çocukların akranları arasındaki pozitif ilişkilerin geliştirilmesini de içerecek şekilde genişletilmiştir. Kaynaştırma uygulamaları sosyal etkileşim kurma, arkadaşlık ve sosyal etkileşim için gerekli olan sosyal becerilerin desteklenmesi için önemli bir modeldir (Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016). Araştırmacılar, uzun süredir sosyal etkileşimin öğrenmedeki önemli rolünü not etmişlerdir.

ÖG’li çocukların akranları gibi farklı yerlerde ve zamanlarda nasıl davranacağına ilişkin temel sosyal becerilere sahip olması gerekir. Farklı yer ve zamanlar ÖG’li çocukların akranları ile etkileşim ve etkileşime girmesini sağlayacaktır. Sosyal iletişim kurma isteği artacak ve ihtiyaç haline gelecektir. Bu da ÖG’li çocukların genel eğitim sınıflarına dâhil olması ile mümkün olacaktır.

Sosyal beceriler, dâhil olunan ortamlarda bireylerin birbirleri ile olumlu etkileşimini teşvik eden davranışlardır. Bu beceriler istemediği bir durum için hayır demek, alayla baş edebilme, öfke gibi sahip olunan duyguları ifade edebilme, dahil etmek, empati göstermek, grup etkinliklerine katılım, cömertlik, yardımseverlik, başkalarıyla iletişim kurmak, hakkını savunma, konuşmayı başlatma, sürdürme, sonlandırma, oyunu başlatma, paylaşma ve problem çözme becerileri sosyal beceriler olarak yer alır (Akkök, 2010; Lynch ve Simpson, 2010). Bu

becerilerin kazanılması ÖG'li çocukların genel sınıflarda katılımını olumlu yönde destekleyecektir. ÖG'li çocukların erken çocukluk döneminde öğrendikleri sosyal beceriler, daha sonraki çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde geliştirdikleri ilişkilerin temelini oluşturur (Ladd ve Burgess, 2001). Çünkü ÖG'li çocukların sahip olduğu sosyal yeterlilikler akranları ile okula katılımında önemli bir rol oynar (Lynch ve Simpson, 2010). Sosyal becerilerin gelişimi akademik başarı ve ileriki yaşamı için kritik bir temel oluşturur (McClelland ve Morrison, 2003).

ÖG'li çocuklar bu becerileri belli durumlarda nasıl davranacağını model alarak ya da açıklanarak kendi ortamlarında yetişkinlerden ve çocuklardan öğrenirler. Çünkü sosyal beceriler, öğrenme yoluyla kazanılır. Sosyal beceriler sözlü ve sözsüz iletişimlerden oluşur. Sözlü iletişim davranışlı sözlü olarak belli etme olarak ifade edilirken, sözsüz iletişimler göz kontağı kurma, beden dili ve aradaki mesafe, ses tonu, yüz ifadesi olarak sayılacak önemli becerilerdir (Özaydın, 2006). Sözlü iletişimi kullanamayan çocukların akran ile etkileşime girmeleri için sözsüz iletişimi öğretilmesi esastır. Bunlara sahip olan çocuklar sosyal becerisi gelişmiş olan çocuklar, katıldıkları etkinliklerde ve oyunlarda daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler. Sosyal becerisi desteklenmesi gereken çocuklar ise, akranları ile güçlük yaşayabilir. Bu güçlükler akranları tarafından dışlanma, ihmal edilme ve gruba dâhil edilmeme, oyun kabullerine girememe olarak sıralanabilir. Sosyal beceriler ne kadar erken öğretilir ise o kadar topluma ve akrana uyum davranışlarına katkı sağlar (Gülây ve Akman, 2009). Erken yıllarda sosyal gelişimin geliştirici yönünün önemi nedeniyle, tüm çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri ve uygulamaları gerekir. Ayrıca ÖG'li çocuklar için, sosyal beceri geliştirmenin erken çocukluk programlarının ana hedefi olması gerektiğini ileri sürmektedir (Guralnick, 2001).

Kaynaştırmanın diğer bir amacı ÖG'li çocukların akranlarıyla bütünleştirmeye ve etkileşimlerini geliştirmeye çalışmaktır. Bunun için de ÖG'li çocukların akran ilişkilerini kurması gerekir. Arkadaşlık edinmek, erken çocukluk döneminin önemli bir gelişimsel amacıdır. Arkadaşlık ilişkileri, bir çocuğun gelişiminin çekirdeğini oluşturur ve birbirleri ile olan ilişkileri içerir (Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011). Erken çocukluk döneminde kurulan arkadaşlıklar, ÖG'li çocukların sosyal, bilişsel, iletişimsel ve duygusal gelişimi için gerekli olan becerileri öğrenmek ve uygulamak için değerli bağlamlar yaratır (Guralnick, Neville, Hammond ve Conner, 2007; Özdemir, 2015). Erken çocukluk eğitimi ve erken çocukluk özel eğitiminde önde gelen uluslararası kuruluşlar (NAEYC) ve (DEC) -Erken çocukluk

uygulamalarının kritik bir bileşeni olarak sosyal etkileşimi vurgulamışlardır (Leon, Sandal ve Larsen, 2011). Sosyal becerinin içeriğinde yer alan çevresindeki ile olumlu ilişki kurma ve arkadaşlık kurma isteği bütün çocuklar için geçerli olması açısından evrensel özellik taşır (Salend, 1999). Türkiye’de yasalar ile de giderek desteklenen ve yaygınlaşan kaynaştırma uygulamaları ÖG’li çocukların akranları ile birlikte sosyal etkileşim ve iletişim kurarak sosyal gelişimlerinin desteklenmesidir (Guralnick, Neviller ve Hammond, 2006). ÖG’li çocukların sosyal kazanım elde etmesi için desteklenmesini, genel eğitim ortamlarının ve akranları ile arkadaşlık ortamlarının sunularak zenginlik sağlanmasıdır. Genel eğitim sınıfı, akran etkileşimlerinin ve ilişkilerinin geliştirilmesinde verimli bir zemin olarak görülmektedir (Causton-Theoharis ve Malmgren, 2005). ÖG’li Çocukların akranlarıyla yaşadığı kaliteli etkileşim çocuğa yeterli sosyal uyumu sergileyebilir ve gereksinimi olan sosyal becerileri elde etmesine fırsat tanır (Akkök, 2010). Bu yüzden de akranları ile etkileşim halinde bulunmaları beklenmektedir. Akranları ile birlikte arkadaşlık kavramı ortaya çıkmaktadır.

Arkadaşlık, insan etkileşiminin doğal bir sonucu gibi görünse de ÖG’li çocukların genellikle akran ilişkileri ve arkadaşlıklar geliştirmede zorluk yaşadıklarını göstermektedir. ÖG’li çocuklar için bu etkileşimler ve ilişkiler uygun destek olmadan doğal olarak gerçekleşmeyebilir ya da bu etkileşimler beklenilenin dışında olmaktadır. Beklenen sıklığının görülememesinin birçok nedeni olabilmektedir. Bu nedenler arasında; ÖG’li çocukların akranları ile iletişim kuramamasına neden olan sosyal beceri yetersizliği, yetersizlik sorunu yaşamayan akranlarıyla birbirlerini tanımaları için yeterli fırsatların olmaması, iletişim becerilerindeki yetersizlikleri ve akranlarıyla aynı ortamda yeterince birlikte olamayışları gösterilebilir (Avcıoğlu, 2005). Çocuğun bir beceri ya da davranışı göstermekten daha önce yaşadığı olumsuz deneyimler sosyal becerileri kazanamamasının bir diğer nedeni olabilir (Akkök, 2010). Akranları ile sosyal etkileşim olmadan, ilişkinlik gerçekleşemez, ÖG’li çocukların yalnız hissetmelerini, izole edilmelerini ve potansiyellerine veya kendi kendini gerçekleştirme seviyelerine erişememelerini sağlar. Ayrıca akran ilişkisi birçok karmaşık sözel ve sözel olmayan sosyal etkileşimi içerir ve sosyal becerilerin ve kendini düzenleme davranışlarının yetenekli bir şekilde kullanılmasını gerektirir (DeGeorge, 1998). Bununla birlikte, birçok ÖG’li çocuk sosyal etkileşimde düzensiz ve güvensiz bir büyüme göstermektedir ve çoğu zaman akranlarla olan çatışmaları uygun şekilde çözmekte başarısız olmaktadır. Sonuç olarak, ÖG’li çocukların daha az kabul görmeleri ve kendilerini sosyal

olarak daha az yetenekli olarak algılayan akranlar tarafından çoğunlukla reddedilme eğilimindedir.

ÖG'li çocukların uzun yıllardır ayrıştırılmış özel eğitim okulları ve sınıflara devam etmesi özel gereksinime sahip akranları sosyal becerilerin kazanılması için çok az fırsat sunmakta ve ortaya çıkan bu durum sosyal becerileri öğrenmelerini sınırlamaktadır. ÖG'li sosyal becerileri kazanmamasına ve kazandığı sosyal beceriyi sergilememesine neden olmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2005). Ayrıştırılmış ortamlarda eğitim almaları ÖG'li çocukların normal akranları ile etkileşime fırsatı yakalayamamaktadır. Okul öncesi yıllarında akran ile iletişime geçme imkânı verdiği için önem taşımaktadır.

ÖG'li çocukların toplumun bir bireyi olduğunu unutmamak, topluma dâhil olmalarını kendi hayatlarını devam ettirecek yaşam becerilerini kazanmalarında kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesi önem taşımaktadır. Kaynaştırmanın altında yatan temel anlayış ÖG'li olanlar ve olmayanlar arasındaki etkileşimin nicelik ve niteliğinin artacağı, böylece toplumsal engellerin ortadan kalkacağı ya da en azından azalacağı ve toplumsal kabulün artacağıdır. Kaynaştırmanın temel amaçlarından birisi de, ÖG'li çocukların sosyal gelişimlerine katkı sağlamak ve beceriyi artırmaktır (Trohanis, 2008).

Kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilen ÖG'li çocukların sosyal becerileri ile ilgili davranışları öğretmenler tarafından, genellikle grubun özellikleri ile benzer ya da grubun arasındaki farklıları gözlemlenerek belirlemektedir (Han ve Diamond, 2001). Tipik gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırıldığında ÖG'li çocukların daha bireysel oynama eğiliminde oldukları, diğer çocuklar ile oynama isteklerinin daha az ya da hiç olmaması, iletişim kurmadıkları ya da daha az iletişime geçtikleri, işbirliği yapmada, paylaşma da, kendini ifade etmede, hayal etme ve oyun kurması gerektiren oyunlarda daha az yer aldıkları dile getirilmiştir (Tucker ve Powell, 1992). Bunun ile birlikte ÖG'li çocukların öğretmeni sınıflarında, genel eğitim sınıflarında yer alan öğretmenlerin yaşadığı sorunların hemen hemen yarısından fazla problem davranış gözlemlediklerini ifade etmişlerdir (Myers ve Holland, 2000). Genel eğitim sınıfı öğretmenleri ÖG'li çocukların sosyal becerilerine cevap verme yönünde kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Fakat sosyal becerilerin nasıl öğretileceğine, öğretmenlere ÖG'li çocukların eğitimlerine dair bir hizmet-içi eğitim verildikten sonra da destek verilmesi, öğretmenlerin bu durum ile yeterli ve kaliteli bilgi istedikleri talep etmişlerdir. Öğretmenlere bu destekler ve eğitimler sağlandığında kaynaştırma konusunda olumlu olmayan önyargıları kırılmış ve ÖG'li çocukları daha iyi anlamaları sağlanmıştır (Güner-Yıldız, 2017; Sazak-Pınar

ve Sucuoğlu, 2013). Aynı şekilde tipik gelişim gösteren öğrencilerle yapılan bilgilendirme çalışmaları da sınıf içindeki kabulü olumlu yönde etkilemektedir (Özkan-Yaşaran, Batu ve Özen, 2014).

ÖG'li'lü öğrencilerle yapılan bir çalışmada öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre sosyal beceri seviyelerinin daha düşük olduğu ve problem davranışlarının ise daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Aykır, 2012). Sonuç olarak öğretmenlerin sınıflarında bulunan ÖG'li çocukların gereksinimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda sosyal becerilerini desteklemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Pavri ve Luftig, 2000). Tipik gelişim gösteren öğrencilerle sınıf içinde ÖG'li öğrencileri anlamaya ilişkin yapılacak çalışmaların kaynaştırma uygulamalarında kabulü artırdığı bulgusuna rastlanmıştır (Özkan-Yaşaran, Batu ve Özen, 2014).

Özellikle okul öncesi ve ilkökul döneminin ilk yılları çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı davranışlar tutumlarının belirlenmesinde kritik bir dönemdir. Bu dönemde uygulanacak müdahalelerin akran tutumları için olumlu olduğu vurgulanmaktadır (Diamond ve Innes, 2001). Bu dönemlerde ÖG'li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklar ile en çok oyun ve etkinliklerde etkileşime girdiği ve bu alanlarda akranları tarafından en fazla kabullenmediği ve dışlandığı bilinmektedir (Guralnick, 2001). Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında bulunan ÖG'li çocuklar en çok kendi halinde ve yalnız olduklarını ve akranlarıyla ilişkileri birbirini ifade edememekten kaynaklanan durumların ortaya çıkması ile güçlükler içinde yürütüldüğünü belirtmişlerdir (Pavri and Luftig, 2000). Ancak öğretmenlerin burada yapacağı arkadaşlık ilişkilerine olan vurgu, bu durumu değiştirebilmektedir. Öğretmenlerin yapacağı bu vurgu ve öğrencilerin birbirlerine karşı davranışının etkisinin kontrol edilmesi; akranlarının, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin saldırganlığını kabullenmelerine yardımcı olacaktır (Molano, Jones, Brown ve Aber, 2013).

ÖG'li çocukların davranışlarını şekillendiren bilişsel gelişimin önemi kadar aile birlikte paylaşımlar, çevresi tarafından desteklenmesi, öğretmenin tutumları ve akranlarının tutumları gibi kendine ait deneyimleri kıymetlidir. Bu bağlamda sınıf içindeki yapılacak öğretim uyarlamalarına, nasıl öğretim yapacağına, çocuğun anlayıp anlamadığını belirlemeyi ve bunu nasıl kontrol ettiğine, çocuğun öğrenmelerini gerçekleştirirken öğretmenlerin sunacağı geri bildirimler bu noktada önemlidir (Tucker ve Powell, 1992).

Öğretmenlerin çocukların durumlar karşısında sergiledikleri davranışlarını değerlendirmek için gerçekleştirdiği gözlemler önemlidir. Öğretmenler çocukların davranışlarını akranları ile karşılattıkları ortamların daha fazla olması, akranları ile karşılaştıkları durumlar karşısında gerçekleştirdiği sosyal yeterliliği ve ya yetersizliği bağımsız olarak değerlendirmesi bakımından önem taşımaktadır. Tam aksine aileler bu durumları yakalamayacağı için tarafsız olarak gözleyemeyeceklerdir (Catalano ve diğerleri, 2003). Öğretmenlerin gözlemlerinin her gün sınıfta bulunması ve etkileşiminin uzun süren bir etkileşime dair olması bakımından ön plandadır (Low ve diğerleri, 2015). Bunun ile birlikte sınıfta ÖG'li çocuklar bulunan öğretmenlerin sosyal becerilerin öğretilmesi ile ilgili bir yol izlemedikleri ve onlara sosyal becerilerin öğretilmesi ile ilgili bir eğitim verilmeden önce önem vermedikleri (Sazak-Pınar ve Sucuoğlu, 2013) ve öğretmenlerin sosyal becerilerin öğretimi konusunda bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Sazak-Pınar, 2012). ÖG'li çocuklar, kaynaştırma uygulamalarında sosyal olarak gruba dâhil olmalarının normalden az seviyede gerçekleştiği bilinmektedir (Schwab, Gebhardt, Krammer ve Gasteiger-Klicpera, 2015). Sosyal becerilerin gelişimi akademik başarı ve ileriki yaşamı için daha sonraları için kritik bir temel oluşturur (McClelland ve Morrison, 2003).

ÖG'li çocukların toplum tarafından kabul edilen normlara uyum sağlayabilmesi, hayatını devam ettirebilmesi için sosyal becerilerini sağlıklı bir şekilde tamamlaması gerekir. Sosyal beceriler, bireyin toplum tarafından belirlene normları gerçekleştirebilmesi için, yapması gereken davranışlar olarak belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2005). Ancak bazı çocuklar bu davranışları kazanmada sınırlılık yaşayabilmektedir. Çocukların içinde bulunduğu çevre ile sosyal ilişkiler kurabilmesi, kendinden ve yaşından beklenen uygun sosyal becerileri yerine getirmesi beklenir. Hayatın döngüsü içinde önemli bir yer eden sosyal beceriler yaşam boyunca devam ederek öğrenilir. Bu süreçteki en değerli dönem erken çocukluk dönemidir. Erken çocukluk döneminde deneyimlenemeyen sosyal beceriler çocuğun okul ve diğer yaşantıların da sosyal beceriler açısından güçlükler yaşamasına sebep olabilir. Bu ÖG'li çocuklar ise durum daha da zor bir sürece girebilir. Bu süreçte yaşanan sınırlılıklar sıklığına ve farklılığına bakılarak değişiklik gösterebilir (Gülay ve Akman, 2009). ÖG'li çocuklar olarak adlandırılan ve yetersiz sosyal beceriler yüzünden akranları ile aralarındaki etkileşim için yeterli fırsatlar yakalayamamaktadırlar. Bu durum akranları tarafından kabul görmemeye neden olmaktadır (Özdemir, 2015).

ÖG'li çocuklar kaynaştırma ortamlarda eğitim gördüklerinde, sosyal becerilerini uygulama ve geliştirme konusunda sık sık artan fırsatlarla karşılaşır. Kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan ÖG'li çocuklar, özel eğitim okullarında eğitim alan akranlarına kıyas ile sosyal becerileri bakımından daha fazla yeterlilik göstermektedir (Byrant, Bryant ve Smith, 2016).

2.6 İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitimdeki ÖG'li çocukların sosyal becerilerine ilişkin araştırmaların; öğretmenler ve ebeveynleri tarafından standart ölçme araçları ile değerlendirilmesi ve sosyal becerilerin öğretimi ile ilgili çalışmalar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İzleyen bölümde araştırmalar bu iki başlık altında özetlenmiştir.

2.6.1 ÖG'li Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Çalışmalar

Türkiye'de yapılan çalışmalarda okul öncesine devam eden ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin değerlendirildiği az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Poyraz- Tüy, 1999; Uysal, 2007; Orhan, 2010). ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin değerlendirildiği araştırmaların daha çok ilköğretim sınıflarına devam eden ÖG'li çocuklar ile yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin ebeveynleri ve öğretmenlerinin bildirimlerine dayalı olarak sosyal beceri ölçme araçları ile değerlendirildiği görülmektedir. Nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı bu çalışmaların bulguları ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin akranlarının gerisinde veya sınırlı düzeyde olduğu, aracılıyla yapılan göze çarpmaktadır (Demir, 2014; Özkubat, 2012; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Sürün ve Girli, 2012; Yükselen ve Yaban, 2013).

Türkiye'de okul öncesindeki ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarda da sıklıkla nicel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Poyraz- Tüy, 1999; Uysal, 2007; Orhan, 2010; Aykır, 2012; Göl, 2017). Bu çalışmalar tarihsel sıralama ile izleyen bölümde betimlenmiştir.

Uysal (1997)' de gerçekleştirdiği araştırmasında okul öncesi anasınıfına devam eden 25 zihin yetersizliğine sahip çocuk ile 9 okuldaki sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan tipik

gelişim gösteren tüm akranlarından oluşan nicel yöntemlerden betimsel model kullanılmış bir araştırmadır. Araştırmanın amacı zihinsel yetersizliği olan çocukların devam ettiği kaynaştırma uygulamalarının sosyal beceriyi ne kadar etkilediğini belirlemek üzere yapılmış bir çalışmadır. Araştırma sonucunda zihin yetersizliğine sahip çocukların kaynaştırma ortamlarında sosyal becerilerinin desteklenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Poyraz- Tüy (1999), 3 ve 6 yaş arasındaki 60 işitme yetersizliği olan ve 474 işiten çocuğun sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırarak çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını araştırmayı hedeflemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel yöntem kullanılarak yürütülen araştırmada ebeveyn ve öğretmen bildirimlerine dayalı olarak çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendirmeleri için Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi ve Anasınıfı davranış ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha az olduğunu ve problem davranışlarının ise daha yoğun olduğunu göstermiştir.

Orhan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 57 okul öncesi öğretmenin tipik gelişim gösteren 320 çocuk ve 64 kaynaştırma öğrencisinin sosyal beceri ve problem davranışlarına ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma, nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modelinde, betimsel ve bağlantısal bir araştırmadır. Bu araştırmada veriler, Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri ile kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda ÖG’li çocukların akranlarına göre daha fazla problem davranış sergiledikleri ve daha az sosyal beceriye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu ve olumsuz tutum sergiledikleri davranışların etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Aykır’ın (2012) çalışmasında okul öncesine devam eden 4–6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan 60 ve zihinsel yetersizliği olmayan 90 öğrencinin sosyal becerilerini değerlendirilmek, yaş ve cinsiyete göre farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada sosyal becerileri değerlendirme sistemi okul öncesi dönem öğretmen formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; zihinsel yetersizliği olan çocukların, zihinsel yetersizliği olmayan çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Locke, Kasari ve Wood (2014), geleneksel kalem –kağıt testlerinin OSB’li çocukların sosyal beceri yetersizliklerini belirlemede sınırlı kaldığını vurgulayarak öğretmen ve öğretmen yardımcıları tarafından kullanılabilir Social Skills Q-Short formu geliştirmişlerdir. Anasınıfı ve ilkokula devam eden 5-8 yaş arası 21 tipik gelişim gösteren ve 21 OSB’li çocuğun SSQ ile sosyal işlev düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada OSB’li çocukların akranlarından önemli ölçüde düşük sosyal becerilere sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin uygulanması sonucu öğretmen ve öğretmen yardımcılarının SSQ değerlendirmelerinin uyumlu olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar geliştirilen ölçeğin OSB’li çocukların doğal oyun ortamları içinde iletişim ve etkileşim örüntülerini değerlendirmeye duyarlı bir ölçek olduğunu vurgulamışlardır.

Chang, Shih ve Kasari (2016), okul öncesine devam eden 2-5 yaş arası OSB’li 31 çocuğun serbest oyun sırasında akranları ve yetişkinlerle olan etkileşimlerini değerlendirmek amacıyla sınıf içi gözlem yöntemini kullanmışlardır. Araştırmanın ikinci amacı ise öğretmenlerin OSB’li çocukların arkadaşlık gelişimini desteklemek için ne tür öğretim yöntemleri kullandığını tespit etmek olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, okul öncesi etkinliklere katılabilmeleri için OSB’li çocukların yönergeleri takip etme, yardım isteme, yardım teklif etme ve oyunlarda diğer çocuklarla etkileşim kurma becerilerine sahip olmaları gerektiğini ve bu becerilerin kritik sosyal beceriler arasında yer aldığına dikkat çekmişlerdir. Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin OSB’li çocukların arkadaşlık becerilerini destekleme konusunda sınırlı sayıda yöntem kullandığını gösterirken OSB’li çocukların % 20’sinin sınıfta arkadaşları olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar serbest oyunda akranları ile etkileşim içinde olan çocukların ortak dikkat için daha fazla olasılığa sahip olduklarını ve daha yüksek ortak dikkat becerileri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, sosyal beceriler arasında arkadaşlık becerilerinin önemli bir yere sahip olduğunu ve ancak gözlem yolu ile bu becerilerin değerlendirilebileceği vurgulayarak sosyal becerilerin değerlendirilmesinde öğretmenlerin gözleme dayalı bir bakış açısına sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır.

Göl’ün (2017) araştırmasında okul öncesine devam eden 36-90 aylık işitme yetersizliği olan 60 ve işitme yetersizliği olmayan 100 çocuğun sosyal becerileri ebeveyn ve öğretmen bildirimleri ile değerlendirilmiştir. Nicel yöntemlerden nedensel karşılaştırılmalı ve bağlantısal araştırma modeli kullanılmış bir çalışmadır. Bu çalışmada okul öncesi sosyal beceri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri puanlarının ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre farklılık gösterdiği ve işitme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri toplam puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. İşitme

yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin çeşitli değişkenlere cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi ve öğretmeninin branşına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. İzleyen bölümde ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesine yönelik uluslararası alan yazında özellikle son yıllarda yapılan iki çalışmaya yer verilmiştir.

2.6.2 ÖG'li Çocuklara Sosyal Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Çalışmalar

Ülkemizde sosyal beceri öğretimi ile ilgili araştırmalarda genellikle öğretmenlerin öz bildirimlerine dayalı olarak Sosyal Beceri Öğretimi hakkındaki bilgi düzeylerinin standart ölçme araçlarıyla incelendiği ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Sazak-Pınar (2012)'de Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 253 öğretmen adayının katıldığı nicel yöntemlerden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın amacı öğretmen adayları ile sosyal beceri öğretime ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeyi ve öğretmen adaylarının sosyal beceri öğretime ilişkin bilgi düzeylerinin devam ettikleri program türüne göre değişip değişmediğini saptamak için yapılmıştır. Bu araştırmada veriler Sazak-Pınar (2009) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal beceri öğretime ve sosyal beceri öğretim teknikleri olan model olmaya ilişkin bilgilerinin oldukça düşük olduğu ve prova etme tekniği ile ödüllendirme tekniklerine yönelik bilgilerinin ise olmadığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının sosyal beceri öğretime ilişkin bilgi düzeylerinin devam ettikleri program türüne göre değiştii özel eğitim öğretmenliği erinin aldığı derslerden dolayı sosyal beceri öğretiminden aldıkları puanın daha fazla olduğu ve öğretmen adaylarının sosyal beceri öğretime ilişkin bilgilerinin sınırlı düzeyde olduğunu belirlenmiştir.

Riney ve Bullock (2012)'de gerçekleştirdiği 12 haftalık süren sosyal beceri ve problem davranış programı öğretmen görüşleri anaokulunda ve ilkokul 5 sınıfa kadar sosyal beceriler ve problem davranış desteği alan anaokulu ve ilkokul öğrencilerinin duygusal ve davranışsal sorunlar geliştirme olasılığının daha düşük olduğu görülmüştür. Erken dönemde sosyal beceri ve problem davranış desteği verildiğinde olumlu sonuçlar aldığı görülmüştür.

Sazak-Pınar, Çifci-Tekinarslan ve Sucuoğlu (2012)'de gerçekleştirdiği araştırmada özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarda görev yapan 277 öğretmenden ve bu öğretmenlerin

sınıflarındaki 562 zihin engelli çocuğun annesi ile nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model araştırmasıdır. Araştırmada SBÖBTA (Sazak-Pınar, 2012) kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, özel eğitim okullarına ve özel sınıflara devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin ve annelerinin sosyal beceri beklentilerinin belirlenmesi amacıyla ölçek yardımı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve annelerin hiçbir beceriyi zihin engelli öğrencilerin okul başarısı için çok önemli görmediği, ancak her iki grubun da ölçekteki tüm becerileri önemli buldukları belirlenmiştir. Ayrıca annelerin beklentilerinin öğretmenlerin beklentilerine kıyasla daha az olduğu görülmüştür.

Sazak-Pınar, Sucuoğlu, Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2013)'de gerçekleştirdiği çalışmasında sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 172 sınıf öğretmeni ile nicel yöntemlerden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın amacı sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri ile mezun oldukları program türlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ve sosyal beceri öğretim teknikleri olan model olma, prova etme ve ödüllendirmeye ilişkin bilgilerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi ile mezun oldukları program türünün sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Sazak-Pınar (2014)'de gerçekleştirdiği çalışmasında özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında görev yapan 160 öğretmenin katılımı ile nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı özel eğitim okullarında ve sınıflarında çalışan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin mezun oldukları lisans programının sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ise özel eğitim okullarında ve özel sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine (sosyal beceri temel bilgileri ve sosyal beceri öğretim teknikleri) ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin mezun oldukları program türüne göre değişmediği bulunmuştur.

Güner-Yıldız (2017)'de gerçekleştirdiği araştırmasında sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 40 sınıf öğretmeni ile bu öğretmenler tarafından sosyal beceri düzeyleri değerlendirilen 40 özel gereksinimli öğrenci ve 40 tipik gelişim gösteren öğrencinin katıldığı araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmada SBÖBTA (Sazak-Pınar, 2012) ve Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi'nin Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma sonunda öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi bilgi düzeyleri ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında orta, tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında ise yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise öğretmenlerin en çok, özel gereksinimli öğrencilerin zekâ düzeylerinden kaynaklanan fark nedeniyle sosyal becerilerinin farklı olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler ve özel eğitim bölümlerinde okuyan öğretmen adayları ile gerçekleşen bu araştırmaların bulgularında, katılımcıların lisans programlarında sosyal beceri öğretimi ile ilgili derslerin olması gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Dikkati çeken diğer bir nokta ise lisans eğitimlerinde sosyal beceri eğitime yönelik ders almış olan öğretmenlerin mesleğe başladıklarında sosyal beceri öğretimine yönelik uygulamalarının istenilen düzeyde olmadığını belirtmiş olmalarıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veriler, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı anne, baba ve öğretmen görüşleri doğrultusunda okul öncesine devam eden 48-72 aylık özel gereksinimli (ÖG'li) çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek ve sosyal becerileri, sosyal becerileri etkileyen etmenler hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda karma yöntem desenlerinden açıklayıcı desen kullanılarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu bölümde açıklayıcı karma yöntem deseni ile çalışmanın yürütülmesinde izlenen süreç açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Karma yöntem araştırmaları, sosyal yaşamın içinde problem niteliği olan çok boyutlu olgu ve olayları nicel ve nitel yöntemler aracılığı ile anlamaya çalışan, pragmatik ve dönüşümsel (transformative) felsefeyi benimseyen çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Karma yöntem araştırmaları bir problemi açıklamak ve daha iyi anlamak için nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak vermektedir (Creswell, 2014). Sosyal yaşamın içinde gerçekleşen olay ve olgular basit ve tek boyutlu değildir. Bu nedenle olay ve olguları anlayabilmek için farklı yöntemlerin kullanılması gereklidir. Karma yöntem yaklaşımı her olay ve olgunun nitel ve nicel boyutları olduğunu kabul eder. Bu nedenle sosyal yaşamın içindeki gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede anlamak için nicel ve nitel boyutlarını incelemek gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Karma yöntem araştırmalarının bir diğer özelliği farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini doğrulaması amacıyla kullanılmasıdır. Böylece sonuçların inandırıcılığı güçlendirilir. Ayrıca bir yöntemle elde edilen beklenmeyen bazı sonuçların açıklanması diğer yöntemle toplanan verilerle açıklanabilir. Dolayısıyla tek bir yöntemin ortaya koyduğu zayıflık diğer yöntemin katkısıyla güçlendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Karma yöntem araştırmalarının ortaya çıkışı sadece farklı veri toplama ve analiz etme türlerindeki eksiklik ve önyargıları değil ayrıca araştırma sorularına farklı bakış açılarından

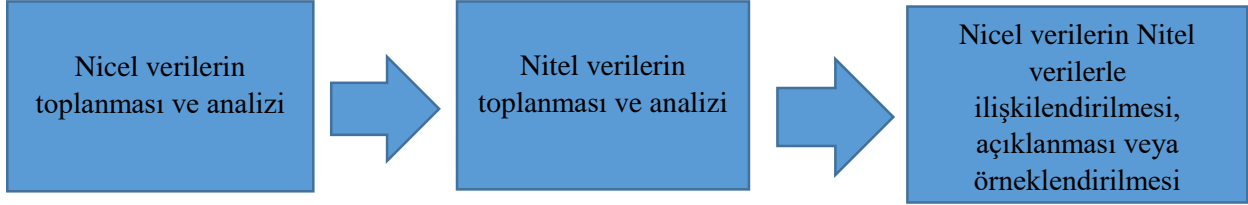
bakmayı da amaçlamaktadır. Hem nicel verileri hem de nitel verileri harmanlayarak araştırma sorularının ve araştırma probleminin eksikliklerinin giderileceği ve daha iyi anlaşılacağı fikrine dayanmaktadır (Creswell, 2014). Klingner ve Boardman (2011), özel gereksinimli, dil ve kültür farklılıkları olan öğrencilerin eşit fırsatlardan yararlanamaması, yeterince temsil edilmemesi, araştırma ve uygulamalar arasındaki boşluk gibi okullarda karşılaşılan karmaşık sorunların çözümü için tek yönleme dayalı araştırmaların sınırlılıklarını vurgulamışlardır. Araştırmacılar özel eğitim alanı içindeki çok boyutlu karmaşık gerçeklerin çözülebilmesi için karma yöntem araştırmalarına gereksinim duyulduğunu ifade etmişlerdir. Hem nitel hem nicel yöntemlerin kullanımı ve ortaya çıkan eksiklerin görülmeye başlandığından beri her iki yöntemde olumlu yönlerini birleştirmek ve olumsuz yönlerini ortadan kaldırmak amacıyla karma yöntem araştırmalarının arttığı görülmektedir (Ivankova, Creswell ve Stick, 2006).

Karma yöntem araştırmalarında kullanılacak desenin seçiminde araştırma sorularından yola çıkarak en iyi yöntemi bulmak mümkündür. Creswell ve Plano-Clark (2007) dört ana karma desen türü önermiştir. Bunlar veri toplama sürecine, veri önceliğine ve bu verilerin bütünleştirilmesine göre sınıflandırılır. Bunlardan ilki, tek bir konuda anlamlı bir sonuç elde etmek için farklı veri türlerini toplamayı amaçlayan eş zamanlı desendir. İkincisi, bir araştırma yönteminin birincil öneme sahip olduğu ve diğerinin destekleyici bir rolü olduğu gömülü desendir. Üçüncüsü, nitel desenin hâkim olduğu keşfedici desendir. Son desen ise nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi, açıklanması veya örneklendirilmesine fırsat veren açıklayıcı desendir.

3.2. Araştırma Deseni

Araştırmada ilk amacımız olan ÖG’li çocukların sosyal becerileri düzeylerini belirleyerek daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması hem de genel çerçeveyi daha iyi ortaya çıkarmak ve ikinci aşaması ile de sosyal beceri ve sosyal beceriyi etkileyen etmenlerin neler olduğunu daha derinlemesine ortaya koymak amacıyla karma yöntem araştırmasından açıklayıcı desen ile gerçekleştirilmiştir. İki evreden oluşturulan bu desenin amacı nicel yöntemle elde edilen verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi, açıkça söylenmesi veya örneklendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Açıklayıcı desen, araştırmacıya farklı bakış açılarından bakma fırsatı sağlarken aynı zamanda araştırma için

sağlam ve doyurucu veri elde etme imkânı sunar (Böke, 2010). Şekil 1’de açıklayıcı desen araştırma sürecine yer verilmiştir.



Şekil 1. Açıklayıcı Karma Yöntem Deseni Şeması

Şekil 1’de de görüldüğü gibi bu desende ilk önce nicel veriler toplanır ve analiz edilir. İkinci aşamada ise birinci aşamanın sonuçları takip edilerek nitel yöntemlerden elde edilen veriler ile açıklanır. Açıklayıcı desenin kullanılmasındaki temel amaç, nicel veri sonuçlarını açıklamak için araştırmaya ilişkin nitel verileri toplamaktır. Açıklayıcı desen, aykırı değerler, beklenmedik veya önemli sonuçlar hakkında derinlemesine bilgi edinmek ve ayrıca çalışmanın nitel verilerinin elde edileceği grupları belirlemek için kullanılır (Creswell, 2014). Araştırmanın konusunu genişletmek ve iyileştirmek amacıyla hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırma desenidir (Ivankova, Creswell ve Stick, 2006). Açıklayıcı desenin kullanımının tek amacı, nicel veri sonuçlarını açıklamak için nitel verilerin toplanmasıdır (Creswell ve diğerleri, 2003).

Bu desen de üzerinde durulan nokta ise nicel veriler ve sonuçlar araştırma sorununun genel bir resmini sunarken; daha sonra nitel veri toplama yoluyla belirleyici olan analizi, genişletmek veya yeniden düzenlemek genel resmi açıklamaktır (Creswell, 2012). Daha sonra nitel veri toplanarak nicel verileri arttırılması olarak elde edilir. Amaçlanan nicel verilerin toplandıktan sonra derinlemesine nitel veriler ile açıklamaktır (Creswell ve Plano-Clark’dan [2007] Yıldırım ve Şimşek, 2018: 322). Daha sonra analiz de verilerin birbiriyle ilişkili olup veri yorumlarken birleştirilerek açıklamada bulunulur.

Bu çalışmanın amacı anne, baba ve öğretmen görüşleri doğrultusunda okul öncesine devam eden 48-72 aylık ÖG’li in sosyal beceri düzeylerini belirlemek ve sosyal becerileri, sosyal becerileri etkileyen etmenler hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada ilk olarak nicel veriler toplanmış ve bu verilerin analizinden yola çıkılarak nitel veri toplama aracı hazırlanmış

ve nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın ilk aşaması olan nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini doğal sürecinde ölçmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ÖG'li in sosyal becerileri hakkında katılımcıların (anne, baba ve öğretmenler) görüşleri Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği (Avcıoğlu, 2007) kullanılarak belirlenmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen nicel bulgular doğrultusunda aykırı değerler, beklenmedik veya önemli sonuçlar hakkında bilgi edinmek için nitel veri toplama aracı olan görüşme soruları hazırlanmış ve nitel verilerinin elde edileceği katılımcılar belirlenmiştir. Nicel verilerin ve nitel verilerin analiz sonucundan elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek, yorumlanmıştır. Açıklayıcı karma yöntem deseni ile yürütülen araştırmanın aşamaları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Açıklayıcı Karma Yöntem Deseni Araştırması Süreci Akışı

Nicel Verinin Toplanması	Anne (n:70), Baba (n:70) ve Öğretmenlerin (n:70) SBDÖ doldurması (n:210)
↓	
Nicel Verilerin Analizi	Verilerin SPSS 21.0 ile analiz edilmesi
↓	
Görüşme Sorularının Belirlenmesi	Analizlerin sonunda en yüksek ve en düşük elde edilen puanlara göre katılımcıları amaçlı örnekleme ve Nitel aşama için görüşme sorularının belirlenmesi
↓	
Nitel Veri Toplama	Anne (n:8), Baba (n:1) ve Öğretmenler (n:7) Yüz yüze ve ses kaydı alınması ve katılımcı teyiti
↓	
Nitel verilerin Analizi	Görüşmelerden elde edilen verilerin bir uzman tarafından doğrulanması. Kod, Temalara ulaşılması
↓	
Nicel ve Nitel verilerin sonuçlarını sunma	Nicel ve nitel analizlerden elde edilen sonuçların açıklanması ve yorumlanması.
↓	
Nicel ve nitel verilerin sonuçlarını harmanlayarak yorumlama	Gelecek araştırmalar için zemin oluşturmak

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın problemine yönelik oluşturulan sorulara yönelik olarak öncelikle okul öncesi dönemde ÖG’li çocukların sahip oldukları sosyal becerileri belirlemeye yönelik, anne, baba ve öğretmenlere bir ölçek verilmiştir. Bu ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ortaya çıkan sonuç doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuş ve ardından katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında nitel kısmı için veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Belirlenen katılımcılardan izin ve randevu alındıktan sonra görüşmeler başlamış ve yürütülmüştür. Görüşmelerin analizleri yapıldıktan sonra nicel ve nitel verilere ilişkin elde edilen sonuçlar toplanarak, ÖG’li çocukların sosyal becerileri değerlendirilmiş ve desteklenmesi için neler yapılacağı ortaya konulmuştur.

3.3. Nicel Araştırma

Bu bölümde nicel çalışma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analizine yer verilecektir.

3.3.1. Araştırma Deseni

Nicel çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir topluluğu temsil eden belirli özelliklerini nitelendirmek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). İlişkisel Tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin ve derecesini belirlemek için kullanılmaktadır (Karasar, 2016). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48- 72 aylık ÖG’li çocukların sosyal beceri düzeyleri hakkında anne, baba ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.2. Evren ve örneklem

Araştırma için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı rehberlik araştırma merkezi (RAM) ile görüşülmüş ve Gaziantep ili merkez ilçede, hangi okulda ne kadar kaynaştırma öğrencisi olduğu sayısı RAM Müdürlüğündeki verilerden elde edilememiştir. Milli eğitim müdürlüğü sitesindeki listedeki okullarla telefon ile iletişim kurularak kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin okula devam edip etmediği bilgisi alınmış olduğu halde sayı bakımından yetersiz veri elde edildiği için tekrar okullara gidilmiştir. Gaziantep’te

kaynaştırmaya devam eden ÖG'li çocukları ulaşmak oldukça zor ve sayı bakımından yetersizdir. Okula öğrencilerin kayıtlı olmalarına rağmen hiç devam etmedikleri belirtilmiş veya ÖG'li öğrencilerin okula bir saat gibi bir sürede kalıp kaynaştırma uygulamasına devam etmediği bilgisine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda valilik tarafından verilen izin sonrasında 150 okul tek tek gezilerek Gaziantep ve merkez ilçelerindeki sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan 70 okul tespit edilip (ilkokula bağlı anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel anaokulu) toplam 73 kaynaştırma öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Okullara valilik onay yazısı ile gidilerek anketler verilmiş ve telefon numaraları alınmıştır. Gönüllük esasına göre katılımcılardan izinler alınmıştır. Katılımcıların ÖG'li çocukların sosyal becerisini değerlendirdiği formların 70 tanesi geri dönmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu halen ilköğretim okullarının anasınıflarında, bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında görev yapan, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri ve anne, babası oluşturmaktadır. Bu evreni temsil edici varsayılan örneklem grubu aşağıdaki ölçütleri doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ÖG'li çocukların;

a) Eğitsel değerlendirme kararı ile kaynaştırmaya yerleştirilen 48-72 ay arasındaki olmaları, b)okula düzenli devam etmeleri, c) anne, baba ve öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılmaları, d) Özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma uygulama türleri olan tam zamanlı devlet ve özel okullarının anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam ederek eğitim almaları, e)Özel gereksinimi çocukların her birinin anne, baba ve öğretmenin doldurmuş olması çalışmanın kriterlerindedir. ÖG'li okul öncesi çocukların tıbbi tanıyı takiben eğitsel değerlendirme sonucu genel eğitim sınıflarına kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilmeleri kararı çıkmasına rağmen okul öncesi eğitim sınıflarına devam etmedikleri veya sınırlı sayıda öğrencinin devam ettiği bilinmektedir. Bu nedenle merkez ilçelerdeki tüm okullar araştırma kapsamına alınmıştır. Bu kapsam da amaçsal örneklem seçilmiştir. Amaçsal örneklem araştırmanın ortaya çıkan problemine bağlı olarak bilgi bakımından çeşitlilik gösteren durumların seçilerek fazla bilgi sağlayacağı ve ışık tutacağı düşünülen yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

3.3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli ve merkez ilçelerinde yaşayan, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası 70 ÖG'li

çocuğun ve bu çocukların 70 anne, 70 baba ve 70 öğretmen olmak üzere 210 kişi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri aşağıda Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. ÖG’li Çocukların Demografik Özelliklere Göre Betimleyici İstatistikleri

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kız	23	32,9
Erkek	47	67,1
Yaş Aralığı		
4 yaş	20	28,6
5 yaş	25	35,7
6 yaş	25	35,7
Tanı		
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	24	34,3
Zihin Yetersizliği (ZY)	24	34,3
İşitme Yetersizliği (İY)	9	12,9
Down Sendromu (DS)	13	18,6
Okul Öncesine Devam Etme Süresi (ay)		
0-12	39	55,7
13-24	21	30,0
25-48	10	14,3

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada yer alan 48-72 ay arasındaki 70 tane özel gereksinimli olan çocuğun 23’ünün (%32,9) kız, 47’sinin (%67,1) ise erkek olduğu görülmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların 4 yaş arasındaki 20 (28,6), 5 yaş arasındaki ise 25 (35,7) ve 6 yaş arasındaki 25 (35,7) olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan özel gereksinimi çocukların 0-12 ay arasındaki 39 (55,7), 13-24 ay 21 (30,0) ve 25-48 ay 10 (14,3) arasında okul öncesi eğitim almıştır. ÖG’li in kaynaştırma eğitiminde tanıya göre dağılımları ise Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Zihin Yetersizliğine (ZY) sahip çocukların eşit olduğu 24 (34,3) olduğu, bunu takip eden tanı türünün Down Sendromu (DS) olduğu 13 (18,6) ve en son ise İşitme Yetersizliği (İY) 9 (12,9) olduğu görülmektedir.

Anne, baba ve öğretmenlere ait demografik özelliklere ait istatistiksel sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Anne, Baba ve Öğretmenlerin Özelliklerinin Betimleyici İstatistikleri

Katılımcılar	Anne		Baba		Öğretmen	
	n	%	n	%	n	%
Yaş						
20-30	23	32,9	4	5,7	39	55,7
31-40	44	62,9	49	70,0	27	38,6
41+	3	4,3	17	24,3	4	5,7
Cinsiyet						
Kadın	-	-	-	-	68	97,1
Erkek	-	-	-	-	2	2,9
Eğitim Durumu						
İlkokul	18	25,7	10	14,3	-	-
Ortaokul	6	8,6	11	15,7	-	-
Lise	19	27,1	12	17,1	-	-
Üniversite	23	32,9	31	44,3	-	-
Yüksek Lisans	4	5,7	5	7,1	-	-
Doktora	-	-	1	1,4	-	-
Mezun Olduğu Bölüm						
Okul öncesi Öğretmenliği	-	-	-	-	52	74,3
Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi	-	-	-	-	18	25,7
Mesleki Kıdem						
0-5	-	-	-	-	30	42,9
6-10	-	-	-	-	29	41,4
10-15	-	-	-	-	5	7,1
16-25	-	-	-	-	6	8,6
Lisans Eğitiminde Kaynaştırma Dersi Alma Durumu						
Evet	-	-	-	-	26	37,1
Hayır	-	-	-	-	44	62,9
ÖG'li Çocuk için Destek Hizmeti						
Evet	-	-	-	-	28	40
Hayır	-	-	-	-	42	60
Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuk Sayısı	70	100	70	100	-	-
Okul Öncesi Eğitim sınıfına gitmek İsteği						
Evet	52	74,3	59	84,3	-	-
Hayır	18	25,7	11	15,7	-	-

Tablo 3' e göre 70 anneden 20-30 yaş arasındaki 23 (32,9), 31-40 yaş arasındaki 44 (62,9), 41 ve üstü ise 4 (3,4) olduğu görülürken annelerin çoğunun orta yaş olduğu görülmektedir. Babaların eğitim durumuna bakıldığında ilkokul mezunu 18 (25,7), ortaokul mezunu 6 (8,6), lise mezunu 19 (27,1), üniversite mezunu 23 (32,9), yüksek lisans mezunu 4 (5,7) olduğu görülmektedir. Annelerin ÖG'li çocuklarının ise okul öncesine gitmesinden hoşlandıklarını 52 (74,3) söyledikleri görülmüştür. Annelerin yetersizlikten etkilenmiş bir (1) çocuğu olduğu 70 (100) olduğu görülmektedir.

70 babadan 20-30 yaş arasındaki 4 (5,7), 31-40 yaş arasındaki 49 (70,0), 41 ve üstü ise 17 (24,3) olduğu görülürken babaların orta yaş olduğu görülmektedir. Babaların eğitim

durumuna bakıldığında ilkokul mezunu 10 (14,3), ortaokul mezunu 11 (15,7), lise mezunu 12 (17,1), üniversite mezunu 31 (44,3), yüksek lisans mezunu 5 (7,1) ve doktora mezunu 1 (1,7) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan babaların çocuklarının ise okul öncesine gitmesinden hoşlandıklarını 59 (84,3) söyledikleri görülmüştür. Babaların yetersizlikten etkilenmiş bir (1) çocuğu olduğu 70 (100) olduğu görülmektedir.

70 Öğretmenin 68 (97,1) kadın, iki kişi (2,9) erkektir. Mezun olunan bölümün çoğunluğunu okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaş aralığı ise 20 ile 40 yaş üstü olarak değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili ders alma dağılımı ise 44 (62,9) ders almadığını, 26 (37,1) ise ders aldığını göstermektedir. ÖG’li çocuklara eğitim sırasında kendine destek verildiğini düşünen 28 (40) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 1 yıl ile 25 yıl arasında değiştiği, bu dağılımda öğretmenlerin 0-5 yıl 30 (42,9), 6-10 yıl 29 (41,4), 10-15 yıl 5 (7,1) ve 16-25 yıl 6 (8,6) yıl arasında deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Anne, Baba ve Öğretmenlerin Değerlendirmesinde Sosyal Beceri Özelliklerinin Betimsel İstatistikleri

Katılımcılar	Anne		Baba		Öğretmen	
	N	%	N	%	N	%
Sahip Olunan En Önemli Sosyal Beceri						
Konuşma özelliği	7	10,0	7	10,0	5	7,1
Oyun Yeteneği	39	55,7	27	38,6	20	28,6
Arkadaşlık Becerisi	5	7,1	6	8,6	2	2,9
Sakinlik	18	25,7	26	37,1	37	52,9
Diğer	1	1,4	4	5,7	6	8,6
Sahip olunmayan Sosyal Beceri						
Problem Davranış	9	12,9	13	18,6	18	25,7
Konuşma Yetersizliği	32	45,7	30	42,9	29	41,4
Hareket Becerisi yetersizliği	8	11,4	13	18,6	5	7,1
Öz bakım Yetersizliği	16	22,9	9	12,9	13	18,6
Diğer	5	7,1	5	7,1	5	7,1
Sosyal Beceriye En Çok Destekleyen						
Okul Öncesi Sınıf	19	27,1	28	40,0	-	-
Özel Eğitim Merkezi	32	45,7	26	37,1		
Aile	16	22,9	14	20,0		
Diğer	3	4,3	2	2,9		

Tablo 4’e göre Annelere göre olumlu sosyal becerilere sahip olduğunu düşündükleri ve bunu etkileyen en önemli özelliği bakıldığında oyun becerisi 39 (55,7) olduğu görülmektedir. Ayrıca olumlu sosyal becerilere sahip olmadığını düşündüklerinde ise bunu etkileyen en önemli özelliklere bakıldığında konuşma becerilerine sahip olmaması 32 (45,7) olduğu belirtilmiştir.

Babalara göre olumlu sosyal becerilere sahip olduğunu düşündükleri ve bunu etkileyen en önemli özelliği bakıldığında sakin olması 26 (37,1), oyun becerisi 27 (38,1) olduğu görülmektedir. Ayrıca olumlu sosyal becerilere sahip olmadığını düşündüklerinde ise bunu etkileyen en önemli özelliklere bakıldığında konuşma becerilerine sahip olmaması 30 (42,9) olduğu görülmektedir.

ÖG'li çocukların sosyal becerisine en büyük katkıyı annelere göre özel eğitim merkezleri 32 (45,7) verirken babalara göre ise okul öncesi sınıfların 28 (40) sağladığını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin en çok ÖG'li çocukların sahip olduğu sosyal becerilerin sakinlik 37 (52,9), en az arkadaşlık becerisi 2 (2,9) olduğu, sahip olunmayan sosyal beceri konuşma yetersizliği 29 (45,7) ve en az hareket beceri yetersizliği ve diğer 5 (7,1) olduğu görülmektedir.

3.3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Anne bilgi formu, Baba bilgi formu ve Öğretmen bilgi formu, ÖG'li çocukların Bilgi Formu ve Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır.

Anne Bilgi Formu; Anneye yönelik bilgileri (yaşı, eğitim durumu, çocuk sayısı, ÖG'li çocuk sayısı, çalışma durumu vb.) belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formudur.

Baba Bilgi Formu; Babaya yönelik bilgileri (yaşı, eğitim durumu, çocuk sayısı, ÖG'li çocuk sayısı, çalışma durumu vb.) belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulmuş bilgi formudur.

Öğretmen Bilgi Formu; Öğretmene yönelik bilgileri (yaşı, eğitim durumu, mezuniyeti, mezun olduğu bölüm, sınıf mevcudu, ÖG'li çocuk sayısı, çalışma durumu vb.) belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulmuş bilgi formudur.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ); Okul öncesine devam eden 4-6 yaş çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. 4-6 yaş grubu çocukların sahip olabilecekleri sosyal beceriler içeren maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin karşısına beşli derecelendirme oluşturulmuş ölçek likert tipidir. Ölçekte madde karşılıklarında likert tipi olan ‘ her zaman yapar, çok sık yapar, genellikle yapar, çok az yapar ve hiçbir zaman ‘ sıklık

bildiren likertler yer alır. Ölçeğin puanlaması ise genel olarak alınabilecek en fazla puan ortalaması 310 en az puan ortalaması 62'dur. En yüksek puanı alan çocuğun sosyal beceri düzeyi en yüksekken, en düşük puanı alan çocuğun ise sosyal beceri düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Bu ölçeğin alt boyutlarının ölçtüğü sosyal beceriler dokuz alt boyuttan meydana gelmiştir (Avcıoğlu,2007).

Kişiler Arası Beceriler (KB); 15 maddeden oluşup, karşılıklı etkileşim için gerekli olan becerileri içerir.

Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB); 11 maddeden oluşan ve kızgınlık davranışlarını ve bu duruma uyum sağlamaya yardımcı olan becerileri içerir.

Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB); 10 maddeden oluşan akranları tarafından görülebilecek baskılara karşı çıkmalarını sağlayan becerileri içerir.

Sözel Açıklama Becerileri (SAB); 7 maddeden oluşan iletişimin başlaması ve sürdürülmesi için gerekli olan becerileri içerir.

Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB); 4 maddeden oluşan ve çocukların kendilerini kontrol etmelerini sağlayan becerileri içerir.

Amaç Oluşturma Becerileri(AOB); 3 maddeden oluşan ve kendi kendilerini amaç oluşturup, uygulamasını içeren beceriler içerir.

Dinleme Becerileri (DB); 5 maddeden oluşan ve iletişimin başlaması ve sürdürülmesi için gerekli olan öncül becerileri içerir.

Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB); 3 maddeden oluşan ve üstendikleri görevleri yerine getirebilmek için gerekli becerileri içerir.

Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB); 4 maddeden oluşan ve karşı karşıya kalabilecekleri sonuçları kabul etmeleri gereken beceriler içerir.

SBDÖ'nün 4-6 yaş arası çocukların sosyal becerileri ölçmek amacıyla hazırlanan 62 maddelik geçerlik ve güvenilirlik belirleme çalışması Avcıoğlu (2007) tarafından Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile yapılmıştır. Cronbach Alpha bir ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle olan ilişkilerini hesaplayarak iç güvenirligi ne kadar sağladığını ölçmemize yarar (Büyüköztürk, 2016).

SBDÖ için yapılan geçerlik güvenirlik analizleri bütün olarak değerlendirildiğinde elde edilen bulgular SBDÖ'nün dokuz faktörlü yapısının geçerli model olduğunu ve 4-6 yaş çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir test olduğunu göstermiştir (Avcıoğlu, 2007).

Bu çalışma kapsamında toplam ve 9 alt boyutu için yapılan güvenirlik katsayısı cronbach alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Güvenirlik Analiz Sonuçları

Cronbach's Alpha	N of Items
.89	30

Tablo 5'e göre kullandığımız bu ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen ölçek daha önce birkaç çalışmada çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için kullanılmıştır (Can, 2011; Pekdoğan, 2016; Seçer ve Karabulut, 2016).

Pekdoğan (2016) yılında gerçekleştiği çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 5- 6 yaşındaki çocuklar içerisinde, daha önceden okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin, almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Seçer ve Karabulut (2016)'da gerçekleştirdiği çalışmada ise anne ve babaların duygusal sosyalleştirme davranışlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğini güvenirlik ve geçerliliğin iki çalışmada da yüksek olduğu belirtilmiştir.

3.3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın birinci aşaması olan nicel yöntem kısmının veri toplama aşamasında belirlenen ölçütler doğrultusunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 48-72 aylık kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel okullarının anaokullarına tam zamanlı devam eden ÖG'li çocukların anne, baba ve öğretmenlerine ulaşılmıştır. Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yerlerden izinler

alındıktan sonra SBDÖ aracı anne, baba ve öğretmenlere kendilerinin uygun gördüğü zaman ya da gerekli açıklama yapılarak bırakılıp bir sonra ki hafta randevu alınarak veriler toplanmıştır.

3.3.6. Veri Analizi

Araştırma 24 Zihin yetersizliği, 24 Otizm Spektrum Bozukluğu, 9 İşitme yetersizliği ve 13 Down sendromlu ÖG'li çocuktan oluşan 70 kaynaştırma öğrencisinin anne, baba ve öğretmenin değerlendirilmesi sonucu toplanan verilerden oluşmuştur. ÖG'li çocukların gruplar arası dağılımının eşit olmadığı görülmektedir. Verilerin analizinde İstatistiksel analizler için SPSS 21.0 yazılım programı kullanılmıştır.

Anne, baba ve öğretmenlerin her birinden 70 kişi katılmış ve toplamda 210 kişi katılmıştır. Gruplar arası sayıların eşit olduğu görülmektedir.

Verilerin analizinden önce ilgilenilen değişkenler açısından dağılımların normalliği ve varyansların homojenliği testleri yapılmıştır. Verilerin homojen dağıldığı durumlarda parametrik istatistiklerden One Way Anova, homojen dağılımların olmadığı durumlarda ve parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Bu analizlerin problem durumda belirlenen araştırma sorularının varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla dağılımın normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediğine ilk aşamada çarpıklık katsayısı (Çk), aritmetik ortalama, ortanca, moda bakıldığında eşit olmamasından dolayı ve grafiklerin incelendiğinde normal dağılım göstermediği analiz edilmiştir. Ayrıca bir normallik dağılım gösterip göstermediğine testlerden de yararlanabiliriz. Bu doğrultuda verilerin normalliğini incelemek için veri elde edilen grubun sayısını göz önünde bulundurarak sayının 50'den büyük olduğu durumlarda KolmogorovSmirnov testi sonuçlarının dikkate alınması belirtilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Grup sayısı 70 ÖG'li çocuk olduğu için, bu doğrultuda normallik hakkında karar vermek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilerin p değeri 0,050 ve $\alpha=0.05$ 'den küçük olduğu için dağılım normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p<0,05$). Normal dağılım testleri incelendikten sonra normal dağılıma uygun olmadığına karar verilmiştir. Analiz için değişkenlerde ikiden fazla grup değişkenlerde Kruskal Wallis-H testi ile yapılmıştır. Bu doğrultuda ÖG'li

çocukların sahip oldukları sosyal becerilerin yaşa, okul öncesinde geçirilen süreye ve yetersizliğine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına belirlemek amacıyla normal dağılım göstermeyen veriler için nonparametrik testlerden yaş ve okul öncesi süre ve yetersizlik türü için ise Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır.

Öğretmen, anne ve baba değerlendirmelerine göre sosyal becerilerin karşılaştırılması için ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında kullanılan Tek yönlü yaryans analizi (One way ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Tukey's-b testi kullanılmıştır.

3.4. Nitel Araştırma

Bu bölümde nitel çalışma deseni, katılımcıların belirlenmesi, veri toplama araçları ve veri analizine yer verilecektir. Araştırmanın nitel bölümü, nicel çalışma verilerinin analizinden sonra gerçekleştirilmiştir.

Nitel yöntemler, elde edilen verilerin doğrultusunda ortaya çıkan sonuçların birbiri ile ilişkisini açıklamayı temel amaç olarak gören ve kendi sosyal bağlamında bağlı olduğu ortam içerisinde araştırmayı ve anlamayı amaçlayan yaklaşıma denir (Yıldırım, 1999).

3.4.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın nitel aşamasın da ise fenomoloji deseni kullanılmıştır. Fenomoloji farkında olunan ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olguların incelenmesinde kullanılır. Olgu biliminde veri kaynağı bu olguyu yaşayan ya da bu olguyu dışı vurabilecek bireyler ve gruplardır. Yaşadığımız çevrede olgular farklı şekillerde karşılaşılabiriz. Her ne kadar bu olguları biliyor gibi gözüksek de bu konuda tam anlamıyla bilgi sahibi olduğumuz söylenemez. Fenomoloji yabancı olmadığı fakat tam olarak ayrıntılı bir şekilde bilgi sahibi olmadığımız durumları ortaya çıkarmayı temel alır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Fenomoloji bize yaşanmış deneyimlerin ortak adı olarak da tanımlanır. Bireylerin yaşadıkları deneyimlerinden veri toplanır. Var olan bütün insanların deneyimlerinin özünü birleştirerek bir betimleme yapar. Bu betimlemede önemli olan 'neyi', 'nasıl' deneyimlediklerinden oluşur (Creswell, 2016). Veriler olguları deneyimleyen ve bu

olguları dışa aktarabilecek bireylerden oluşur. Veriler bu olguları deneyimleyen bireyler ile görüşme yapılarak toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu arada amaç tek tek veri kaynağını oluşturan katılımcıların bakış açısını göz önünde bulundurarak düşüncelerini, tecrübelerini ve niyetlerini sorgulayarak özüne inmeyi amaçlayarak en iyi veriyi sunmaktır.

3.4.2. Katılımcılar

Nitel çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri nitel araştırma geleneğine özgüdür ve zengin bilgi ve deneyime sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına fırsat vermektedir. Nitel çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Aşırı veya aykırı durum örnekleme olarak bilinen bu teknik normal durumlara göre daha zengin veri elde edilmesine, araştırma probleminin ayrıntılı ve çok boyutlu bir biçimde anlaşılmasına olanak sağlar. Bu teknik ile araştırmacı sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumları çalışabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel çalışmanın katılımcıları, nicel verilerin alındığı örneklem grubunun içinden aykırı örnekleme tekniğine uygun olarak en yüksek ve en düşük sosyal beceri puanlarına sahip ÖG’li çocukların anne, baba ve öğretmenlerinden oluşan 16 katılımcı ile görüşülmüş olup bu ebeveynin sekiz kişi anne, bir kişi baba ve yedi öğretmen ile görüşülmüştür. Bu evreni temsil edici varsayılan örneklem grubu aşağıdaki ölçütleri doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ÖG’li çocukların;

a) ÖG’li çocukların gönüllülük esasına göre anne, baba ve öğretmenleri ile görüşme yapılması

b) Araştırmaya nicel aşamasında katılan ve analizler sonucunda Sosyal beceri toplam puanlarında en yüksek puan alan ve en düşük puan alan ÖG’li çocukların anne, baba ve öğretmenleri ile görüşülmesi,

c) Gönüllülük esasına dayalı formları doldurması ve görüşmeden sonra görüşme deki konuşmaların teyit edilmesi belirlenen ölçütler arasındadır. Katılımcılara ait özellikler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Anne	Baba	Öğretmen
Yaş			
20-30	-	-	1
31-40	8	1	6
41+	-	-	-
Cinsiyet			
Kadın			7
Erkek			1
Eğitim Durumu			
İlkokul	-	-	
Ortaokul	-	-	
Lise	1	-	
Üniversite	7	1	
Yüksek Lisans	-	-	
Doktora	-	-	
Mesleki Kıdem			
0-5	-	-	-
6-10			2
10-15			5
16-25			-
Mezun olduğu bölüm			
Okul öncesi Öğretmenliği	-	-	7
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği			
Lisans Eğitiminde Kaynaştırma Dersi Alma Durumu			
Evet			
Hayır	-	-	7
ÖG'li Çocuk için Destek Hizmeti			
Evet			-
Hayır			7
ÖG'li Çocuk Yaş			
4	2	2	2
5	2	2	2
6	2	2	1
Yetersizlik Türü			
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	2	-	2
Zihinsel Yetersizliği (ZY)	2	1	2
İşitme Yetersizliği (İY)	2	-	2
Down Sendromu (DS)	2	-	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi yaş ortalaması öğretmen, anne ve baba da 31-40 yaş dilimini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 10-15 yılları arasında değişmektedir. Öğretmenlerin mezun olduğu alan ise okul öncesi öğretmenliği bölümünü oluşturmaktadır. Kaynaştırma eğitimi ve ÖG’li çocuklara eğitim yardım konusunda eğitim almadığı görülmektedir. Öğretmenlerde ise altı kişi kadın bir kişi erkek öğretmen oluşturmaktadır.

Anne ve babanın yaş ortalaması 31-40 yaş dilimini oluşturmaktadır. Annelerin ve babanın eğitim düzeyi lisans düzeyindedir.

ÖG'li çocukların 4 yaşında iki çocuk, 5 yaşında dört çocuk ve 6 yaşında iki çocuktur. ÖG'li çocukların yetersizlik türü 4 yaş grubunda bir çocuk OSB, bir çocuk DS, 5 yaş grubunda her yetersizlik türünden birer çocuk yer almaktadır. 6 yaş grubunda ise İY ve ZY çocuk bulunmaktadır.

Yetersizlik türü incelendiğinde ise en yüksek sosyal beceriye sahip ve en düşük sosyal beceriye sahip her birinden iki çocuk olmak üzere sekiz çocuk ÖG'li çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırma izni daha önce yazılmış olup, nicel veri aşamasında gidilen ve veri toplanan okullardaki öğretmen, anne ve babanın telefon numarası nitel aşama açıklanarak kişisel verileri gönüllülük esasına göre alınmıştır.

Araştırmaya katılacak anne, baba ve öğretmenlerin belirlenebilmesi için oluşturulan ölçütlerin doğrultusunda nicel verilerin ardından en yüksek ve en düşük sosyal beceriye sahip ÖG'li çocukların anne, baba ve öğretmenleri ile iletişime geçilerek uygun olan anne, baba ve öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak katılımcılara ölçütler açıklanmış ve görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği, bu kayıtların araştırmacı haricinde bir başka kişinin dinlemeyeceği ve katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Ölçütleri sağlayan ve araştırmaya katılmayı kabul eden yedi öğretmen, bir baba ve sekiz anne ile görüşme yapmak üzere randevu talep edilmiştir. Randevular ÖG'li çocukların devam ettiği okulların öğretmen odalarında ya da rehberlik odalarında gerçekleşmiştir. Yapılan görüşmelerden sonra her bir katılımcıya gerçek isimleri yerine bir kod verilmiştir.

3.4.3. Verilerin Toplanması

Araştırma da verilerin toplanması nitel yöntemlerde kullanılan görüşme tekniği ile yapılmıştır. Görüşme tekniği, karşılıklı olarak yapılan ve görüşülecek kişinin ayrıntılı olarak olguya bakış açısını ve kendine ait duygu ve düşüncesini anlamaya ve derinlemesine sunmayı amaçlar. Araştırmacı bilinmeyen ya da kendisi ile paylaşılan olgular hakkında bilgi almak ve derinlemesine incelemek için kullanır (Tekin, 2012). Görüşme tekniği yüz yüze uygulandığı ve katılımcılar ile doğrudan, katılımcı hakkında birçok bilgiye ulaşılması yönünden tercih edilmiştir. Araştırma sorularının katılımcı grubunda yer alan kişiler ile yüz yüze soru ve cevap şeklinde devam eden bir iletişim ve etkileşim sürecidir. Yüz yüze görüşme zaman, katılımcıya ulaşmak ve pahalılık açısından bazı sınırlılıkları olan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada nitel aşama için oluşturulan form iki aşamalıdır. Birinci aşamasında katılımcıların demografik bilgileri, ikinci kısımda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu vardır. Yarı yapılandırılmış görüşme, bu teknikte, araştırmacı nicel verilerden ortaya çıkan ve alan taramasından sonra sormayı planladığı soruları içeren görüşme sorularını hazırlar. Bunun ile birlikte görüşme süresince sürecin akışına göre sorması gereken yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Katılımcılar görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000).

Nicel veriler sosyal becerileri açıklamaya yeterli olurken altında yatan nedenleri ve etkilerinin açıklamakta yetersiz kalabilmektedir. Nitel aşamalarla davranışın altında yatan sebepleri ve nelerin etkilediğini belirlemek için daha ayrıntılı olarak detaylandırmasına yarar (Cersswell, 2016). Araştırmacı araştırma probleminin amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamıştır. Görüşme soruları özel eğitim alanında uzman 3 kişinin görüşüne ve bir tane de ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Değerlendirme formu hazırlanmıştır. Değerlendirme formunda uygundur ibaresi konularak görüş alınmış ve her soru için önerileri var ise yazmaları istenmiştir. Gerekli düzenlemeler sonucunda sorular düzenlenmiştir. Hazırlanan görüşme formundan sonra bir öğretmen ve anne ile görüşme yapılmış ve soruların amaca uygunluğuna karar verilmiştir. Görüşmeler belirlenen randevu saatinde ÖG'li çocukların okullarında rehberlik odası ve ya okul aile birliği odasında ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce bilgi formu doldurtulmuştur. Gönüllülük esasına göre belirtilen imza formu doldurtulmuştur. Görüşme boyunca katılımcıların anlamadığı sorular araştırmacı tarafından gerekli düzenleme yapılarak tekrar sorulmuştur. Bütün görüşmelerin hepsi ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dk sürmüştür. Bütün ses kayıtları analizlerin yapılabilmesi için yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Yazılı metinlerde her konuşma diyalog şeklinde satır numaraları oluşturularak aktarılmıştır. Ses kayıtlarının hepsi hiçbir ekleme ya da çıkartma yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır.

Hazırlanan görüşme sorularının amaca uygunluğunu belirlemek için bir anne, bir öğretmen ile birlikte pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerde sorulara istenen

cevap verilmesi doğrultusunda görüşme sorularının açık ve anlaşılabilir olduğu belirlenmiştir. Görüşme soruları Ek 5, 6 ve 7’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan kişiler ile onların uygun gördüğü çocuklarının devam ettiği okullarda, okul idarecilerinin odalarında görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 25 dk. Arasındaki sürmüştür. Araştırmacı her görüşmeden sonra görüşme ile ilgili notlar ve gözlemlerin içinde olduğu bir defter tutarak görüşme sırasında hatırlatıcı bilgileri aktarmıştır. Görüşme sonrası daha da ayrıntılayarak bilgileri aktarmıştır.

3.4.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce her görüşmeden sonra ses kayıtları dinlenerek Word belgesine aktarılmıştır. Görüşmeler bir ay boyunca devam etmiştir. Toplam 16 kişi ile yapılan görüşme sonrasında ses dökümleri elde edilmiştir. Ses dökümlerinde verilerin gizliliği için kod adı verilmiştir. Ses kayıtları ve ses dökümleri aynı doğrultuda görev alan bir uzman tarafından değerlendirilerek, düzeltilmesi gereken noktalar düzeltilerek ses kayıtlarının doğru bir şekilde aktarıldığı teyiti sağlanmıştır. Analize geçilmeden önce araştırmacı ses dökümlerini tekrar gözden geçirerek analize geçilmiştir.

Araştırmanın görüşme verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı görüşmelerden elde edilen ham verilerden anlam çıkararak belli bir çerçevede içinde birbirleri ile aynı olan kavramları ortaya çıkardıktan sonra kod ve temalar ile bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir şekilde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi nitel yöntemlerde sıklık ile kullanılan analizdir.

İçerik analizinde kodlama ile elde edilen verilerin içinde yer alan kavramları ve kavramlar arası ilişkilerin ortaya çıkmasında tümevarımcı analiz kullanılmıştır. İçerik analizi kodlamaya dayalıdır.

Nitel analiz verileri verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması şeklinde gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin ses dökümü satır numaraları bulunan Word belgesine aktarılarak, her bir satır tek tek okunmuştur. Verilerin kodlanmasından sonra temalar elde edilmiştir. Üç tema ve 11 alt tema elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında elde edilen görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve deşifre yapıldıktan sonra, ses kaydı ve deşifre arasındaki doğruluk incelenmiştir. Ayrıca elde edilen ses kayıtları başka bir uzmana daha verilmiştir. Kayıtlar ile ilgili doğrulama yapıldıktan sonra araştırmacı görüşmelerden elde edilen verilerin analizini yapmıştır. Ham verilerin araştırmacı ve özel eğitim alanında uzman bir kişi tarafından değerlendirilerek ‘güvenilirlik’ basamakları yapılmıştır. Elde edilen verilerin ham halde aktarılması, analiz öncesi hazır hale getirilmesi, kodlama yapılarak tema ve tanımların belirlenmesi, bunun sonucunda tema ve elde edilen tanımların yorumlanması aşmaları takip edilmiştir.

3.4.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmaların güvenilirlik ve geçerlilik niteliği inanırlık, tutarlılık, aktarılabirlik ve doğrulanabilirlik ölçütlerin açıklanması ve betimlemesi ile doğru orantılıdır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın nitel kısmında inandırıcılığı sağlamak uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve uzun süre etkileşim yöntemlerini kullanmıştır. Uzman incelemesi ve katılımcı teyidi için yarı-yapılandırılmış görüşme kayıtları ve deşifreleri bir araştırmacıya daha görüşü alınmıştır. Araştırmacı görüşeceği süreyi belirleyerek 30 dk, onun dışında görüşme için başlangıç etkisini kaybetmemek için ortamda kalma süresine dikkat ederek inandırıcılık için uzun süreli etkileşimi dikkate almıştır. Sonuçların uygulanmasında verilerin analizi ayrıntılı betimlenerek yorum katmadan aktarılması ve amaçlı örnekleme ile aktarılabirliğe dikkat etmiştir. Araştırmanın tutarlığı için de verilerin benzer süreçlerde toplanmasına ve görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun olup olmadığı pilot çalışma yapılarak teyit edilmiştir. Doğrulanabilirlik için de nesnel ve tarafsız olarak ham halde aktarılmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın geçerliliği için farklı veri toplama (demografik bilgi formu) ve farklı katılımcı grupları (Anne, Baba ve Öğretmen) kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Veriler dikkatli bir şekilde yedeklenmiş ve güven altına alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde Okul öncesine devam eden ÖG’li çocukların anne, baba ve öğretmenlerine uygulanan sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ile elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak anne, baba ve öğretmenlerin ÖG’li çocukların sosyal becerilerine ilişkin değerlendirmeleri arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir. Anne, baba, öğretmenlerin sosyal beceri ve alt boyut toplamaları değerlendirmeleri açısından fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi testi ile analiz edilmiş, sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmeleri Açısından Karşılaştırılması

Toplam/Boyut		\bar{x}	ss	F (Sd=2,207)	P	Anlamlı Fark
Toplam	Anne	170,68	48,58	10,87	,000	Ö-A
	Baba	174,67	42,46			Ö-B
	Öğretmen	142,20	43,48			
Kişiler Arası Becerileri	Anne	43,14	13,85	8,88	,000	Ö-A
	Baba	44,30	13,17			Ö-B
	Öğretmen	35,47	13,35			
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	Anne	32,88	8,3	17,66	,000	Ö-A
	Baba	33,64	7,5			Ö-B
	Öğretmen	26,68	6,8			
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Anne	26,10	9,8	9,83	,000	Ö-A
	Baba	26,38	8,6			Ö-B
	Öğretmen	20,54	7,7			
Sözel Açıklama Becerileri	Anne	15,12	6,8	1,78	,170	-
	Baba	15,78	7,3			
	Öğretmen	13,58	6,9			
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Anne	9,9	3,7	2,54	,081	-
	Baba	10,02	3,2			
	Öğretmen	8,8	3,7			
Amaç Oluşturma Becerileri	Anne	7,8	3,13	9,47	,000	Ö-A
	Baba	8,21	2,87			Ö-B
	Öğretmen	6,1	2,8			
Dinleme Becerileri	Anne	15,87	4,6	5,79	,004	B-A
	Baba	13,62	4,4			Ö-A
	Öğretmen	13,62	4,4			
Görevleri Tamamlama Becerileri	Anne	9,5	3,1	7,26	,001	Ö-A
	Baba	9,3	2,8			Ö-B
	Öğretmen	7,7	3,3			

Toplam/Boyut			\bar{x}	ss	F	P	Anlamlı Fark
					(Sd=2,207)		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Anne		10,15	4,24	2,04	,132	-
	Baba		10,95	3,7			
	Öğretmen		9,5	4,2			
n:210 Anne n: 70 , Baba n: 70 , Öğretmen n : 70 , sd: 2 , 207							

Tablo 7’de görüldüğü gibi sosyal beceri toplam puanlarında anne, baba ve öğretmen arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(10,87) p<,05$). Bu anlamlı farkın öğretmen, baba ve öğretmen anne arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmesinin anne ve baba değerlendirmesinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Kişiler Arası Beceriler (KB), toplam puanlarında sosyal beceri toplam puanlarında anne, baba ve öğretmen arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(8,88) p<,05$). Bu anlamlı farkın öğretmen, baba ve öğretmen anne arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmesinin anne ve baba değerlendirmesinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDYSB) toplam puanlarında anne, baba ve öğretmen arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(17,66) p<,05$). Bu anlamlı farkın öğretmen, baba ve öğretmen anne arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmesinin anne ve baba değerlendirmesinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB) toplam puanlarında anne, baba ve öğretmen arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(9,83) p<,05$). Bu anlamlı farkın öğretmen, baba ve öğretmen anne arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmesinin anne ve baba değerlendirmesinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) toplam puanlarında anne, baba ve öğretmen arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(9,47) p<,05$). Bu anlamlı farkın öğretmen, baba ve öğretmen anne arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmesinin anne ve baba değerlendirmesinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Dinleme Becerileri (DB) toplam puanlarında anne, baba ve öğretmen arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(5,79) p<,05$). Bu anlamlı farkın baba, öğretmen ve öğretmen, anne

arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve baba değerlendirmesinin aynı olduğu anne değerlendirmesinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) toplam puanlarında anne, baba ve ğretmen arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(7,26) p<.05$). Bu anlamlı farkın baba, ğretmen ve ğretmen, anne arasında olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın ğretmen, baba ve ğretmen anne arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmesinin anne ve baba değerlendirmesinden daha düşük olduğu bulunmuştur.



4.1.1.ÖG'li Çocukların Sosyal Becerileri Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerinin Yaş Açısından Karşılaştırılması

ÖG'li çocukların sosyal becerileri anne, baba, öğretmen değerlendirmelerinin yaş değişkeni her biri için ayrı ayrı Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiş, sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerinin Çocukların Yaş Açısından Karşılaştırılması

Toplam/ Boyutlar	Sıra Ort.	Anne			Baba			Öğretmen		
		Sıra Ort.	χ^2	p	Sıra Ort.	χ^2	p	Sıra Ort.	χ^2	p
Toplam	4 yaş	35,00	,601	,740	32,78	,881	,644	36,33	,783	,676
	5 yaş	37,90			38,36			37,64		
	6 yaş	33,50			34,82			32,70		
Kişiler Arası Beceriler	4 yaş	35,58	,580	,748	32,63	,725	,696	35,30	,734	,693
	5 yaş	37,66			37,82			38,04		
	6 yaş	33,28			35,48			33,12		
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	4yaş	35,50	2,13	,343	34,80	,277	,871	36,75	,900	,638
	5 yaş	39,70			37,20			37,56		
	6 yaş	31,30			34,36			32,44		
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	4 yaş	38,38	,636	,728	37,58	2,68	,261	37,03	,159	,924
	5 yaş	35,14			39,12			35,00		
	6 yaş	33,56			30,22			34,78		
Sözel Açıklama Becerileri	4 yaş	33,53	1,21	,546	31,50	1,41	,494	34,18	2,33	,312
	5 yaş	39,08			38,74			40,28		
	6 yaş	33,50			35,46			31,78		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	4 yaş	32,60	,744	,689	29,18	2,73	,255	28,70	3,88	,143
	5 yaş	35,48			37,98			35,78		
	6 yaş	37,84			38,08			40,66		
Amaç Oluşturma Becerileri	4 yaş	38,13	1,07	,586	33,58	,644	,725	41,25	5,32	,070
	5 yaş	36,66			38,04			38,08		
	6 yaş	32,24			34,50			28,32		
Dinleme Becerileri	4 yaş	34,23	,333	,847	33,38	,516	,773	33,38	,516	,773
	5 yaş	37,36			37,66			37,66		
	6 yaş	34,66			35,04			35,04		
Görevleri Tamamlama Becerileri	4 yaş	34,83	,077	,962	32,98	,740	,691	34,60	,099	,952
	5 yaş	35,16			34,96			35,28		
	6 yaş	36,38			38,06			36,44		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	4 yaş	33,93	,262	,877	33,10	,520	,771	33,70	,260	,878
	5 yaş	35,66			37,48			37,00		
	6 yaş	36,78			35,44			35,26		
4 yaş n: 20 , 5 Yaş n: 25 , 6 yaş n: 25		sd:2								

Tablo 8 incelendiğinde anne, baba ve öğretmen değerlendirmeleri çocukların yaşlarının 3 farklı boyutunda (4,5 ve 6 yaş) incelenmiştir. Bu doğrultuda anne, baba ve öğretmen

değerlendirmeleri temel alınarak ÖG'li çocukların yaşlarına göre karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulgu sonuçlarına göre ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin yaşa göre değişmediği söylenebilir.

4.1.2. ÖG'li Çocukların Sosyal Becerilerinin Anne, Baba Ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Sosyal Becerilerinde Yetersizlik Türü Karşılaştırılması

ÖG'li çocukların sosyal becerileri anne, baba, öğretmen değerlendirmelerinin yetersizlik türü açısından her biri için ayrı ayrı Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiş, sonuçları Tablo 9'de gösterilmiştir.



Tablo 9. Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerinin Çocukların Yetersizlik Türü Açısından Karşılaştırılması

Toplam/ Alt Boyutlar	Anne				Baba				Öğretmen				
	Sıra Ort.	χ^2	P	Anlamlı fark	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Fark	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Fark	
Toplam	OSB	30,42	6,02	,110	-	30,04	11,54	,009	DS-İY	25,29	10,75	,013	OSB-ZY
	ZY	36,08			41,31				42,88				
	İY	49,78			49,72				43,94				
	DS	33,92			25,00				34,88				
Kişiler Arası Beceriler	OSB	26,92	8,82	,032	OSB-İY	26,81	12,56	,006	OSB-İY	23,71	13,19	,004	OSB-ZY
	ZY	37,81			41,67				43,54				
	İY	49,22			50,56				43,22				
	DS	37,58			29,73				37,08				
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	OSB	32,92	3,24	,355	-	34,10	7,08	,069	-	32,00	2,82	,419	-
	ZY	35,38			39,35				39,63				
	İY	46,50			45,28				40,28				
	DS	32,88			24,19				31,04				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	OSB	34,33	4,58	,205	-	35,56	6,51	,089	-	28,50	5,99	,112	-
	ZY	33,71			36,94				39,88				
	İY	48,83			46,89				44,94				
	DS	31,73			24,85				33,81				
Sözel Açıklama Becerileri	OSB	28,58	8,38	,039	OSB-ZY	29,10	15,46	,001	DS- ZY	27,33	11,11	,011	OSB- ZY
	ZY	41,85			45,83				OSB- ZY	46,23			
	İY	45,44			43,83				33,06				
	DS	29,65			22,46				32,46				

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) n: 24 , Zihin Yetersizliği (ZY) n: 24 , İşitme Yetersizliği(İY) n: 9 , Down Sendromu (DS) n: 13 sd:2

Toplam/ Alt Boyutlar		Anne				Baba				Öğretmen			
		Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı fark	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı fark
Kendini Kontrol Etme Becerileri	OSB	30,06	5,72	,126	-	32,56	5,38	,146	-	30,35	2,45	,483	-
	ZY	39,27				39,06				39,00			
	İY	46,28				45,33				37,89			
	DS	31,12				27,54				36,88			
Amaç Oluşturma Becerileri	OSB	28,69	7,57	,056	-	30,63	12,30	,006	DS- ZY	31,21	5,75	,124	-
	ZY	35,67				42,35			DS- İY	41,42			
	İY	50,11				47,78				41,56			
	DS	37,65				23,35				38,31			
Dinleme Becerileri	OSB	31,44	2,50	,475	-	28,10	5,10	,164	-	28,10	5,10	,164	-
	ZY	36,40				38,06				38,06			
	İY	34,17				41,83				41,83			
	DS	42,27				40,04				40,04			
Görevleri Tamamlama Becerileri	OSB	35,67	4,72	,193	-	32,15	6,84	,077		28,46	8,2	,041	OSB-İY
	ZY	32,23				34,58				37,06			
	İY	48,50				51,61				50,61			
	DS	32,23				32,23				35,15			
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	OSB	30,48	5,43	,142	-	30,83	7,57	,056		25,73	8,81	,032	OSB- İY
	ZY	39,92				38,92				38,88			
	İY	43,89				49,06				46,44			
	DS	39,58				28,42				30,96			

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) n: 24 , Zihin Yetersizliği (ZY) n: 24 , İşitme Yetersizliği(İY) n: 9 , Down Sendromu (DS) n: 13 sd:2

Tablo 9’da görüldüğü gibi Anne değerlendirmelerine göre Kişiler Arası Beceriler (KB) toplam puana göre istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($p<0.05$). Anne değerlendirmelerine göre Sözel Açıklama Becerileri (SAB) yetersizlik türü açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Annelerin yetersizlik türünün sosyal beceri alt puanlarından Kişiler Arası Beceriler (KB)’de ve Sözel Açıklama Becerileri (SAB)’da anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu farkın Kişiler Arası Beceriler (KB)’de OSB ve İY çocuklar arasındadır. Babalara göre OSB çocukların İY çocuklara göre daha az puan aldıkları ve İY çocukların ise bu beceride diğer çocuklara göre daha fazla puan aldıkları görülmektedir. Sözel Açıklama Becerileri (SAB)’da ise bu farkın OSB-ZY çocukların olduğu, OSB çocukların değerlendirme sonucunda ZY çocuklardan daha az puan aldıkları ve bu beceriyi diğer yetersizliklere göre daha az gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz. OSB çocukların sözel açıklama becerilerinde diğer çocuklara göre daha güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Baba değerlendirmesine göre toplam puanda, Kişiler Arası Beceriler (KB) , Sözel Açıklama Becerileri (SAB) ve Amaç Oluşturma Becerilerinde (AOB) yetersizlik türü açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Baba değerlendirmesine göre toplam puanda, Kişiler Arası Beceriler (KB) , Sözel Açıklama Becerileri (SAB) ve Amaç Oluşturma Becerilerinde (AOB) yetersizlik türü açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Sosyal beceri toplam puanında yetersizlik türünde bu farklılığın DS ve İY çocuklar arasında olduğu, DS çocukların sosyal becerilerinin İY çocukların sosyal becerilerine göre daha az puanlandığı görülmektedir. DS çocukların sosyal becerilerde diğer çocuklara göre daha az sosyal beceriye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Kişiler Arası Beceriler (KB)’de yetersizlik türü açısından farkın OSB ve İY çocukların arasında olduğu, OSB olan çocukların daha düşük puan aldıkları ve bu becerilerde daha az yeterli oldukları sonucuna varılmıştır. Amaç Oluşturma Becerilerinde (AOB) yetersizlik türü açısından ise DS ve ZY çocukların arasında ve DS ve İY çocukları arasında olduğu görülmektedir. DS çocukların diğer yetersizliklerden en az puanı aldığı görülmektedir. Sözel açıklama becerileri (SAB), DS ve ZY ve OSB ve ZY çocuklar arasında görülmektedir. DS çocukların sosyal becerilerinin ZY çocuklardan daha az olduğu ve OSB ve ZY çocuklar arasındaki farkta ise OSB çocukların puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Öğretmen değerlendirmesine göre toplam puan, Kişiler Arası Beceriler (KB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) ve Sonuçları Kabul Etme Becerileri yetersizlik türü açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Öğretmen değerlendirmesine göre toplam puan, Kişiler Arası Beceriler (KB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) ve Sonuçları Kabul Etme Becerileri yetersizlik türü açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Yetersizlik türüne göre bu farkın sosyal toplam puan da OSB ve ZY arasında olduğu ve OSB öğrencisi olan öğretmenlerin ZY öğrencilerine göre daha az puan aldıkları ve OSB çocukların bütün sosyal beceriler toplamında daha yetersiz oldukları sonucu elde edilmiştir. Sözel Açıklama Becerileri (SAB)'a göre ise OSB ve ZY çocukları arasında olduğu, OSB çocukların ZY çocuklara daha az puan aldıkları ve öğretmenlere göre OSB çocukların sözel açıklama becerilerinde diğer yetersizliklere göre daha yetersiz gördüklerini söyleyebiliriz. Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)'e göre ise OSB'li öğrencinin İY öğrencisine göre daha az puan aldıkları ve görevleri tamamlama becerilerinin diğer yetersizlik türüne göre en yetersiz gördüğü sonucuna ulaşabiliriz. Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)'e göre bu farkın OSB ve İY çocukları arasında olduğu, OSB'li çocukların İY'li çocuklara göre daha az puan aldıkları ve bu becerinin diğer yetersizlik türüne göre daha en az puanı aldığı görülmektedir. İY çocukların öğretmen değerlendirmelerine göre en yüksek puanı aldığı, grubun içinde yer alan sosyal becerileri daha iyi gerçekleştiği sonucuna ulaşılabilir.

4.1.3. ÖG'li Çocukların Sosyal Becerilerinin Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Sosyal Becerilerinde Okul Öncesine Devam Etme Süresi Açısından Karşılaştırılması

ÖG'li çocukların sosyal becerileri anne, baba, öğretmen değerlendirmelerinin her biri için ayrı ayrı Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiş, sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Anne, Baba ve Öğretmen Değerlendirmelerinin Çocukların Okul Öncesine Devam Etme Süresi Açısından Karşılaştırılması

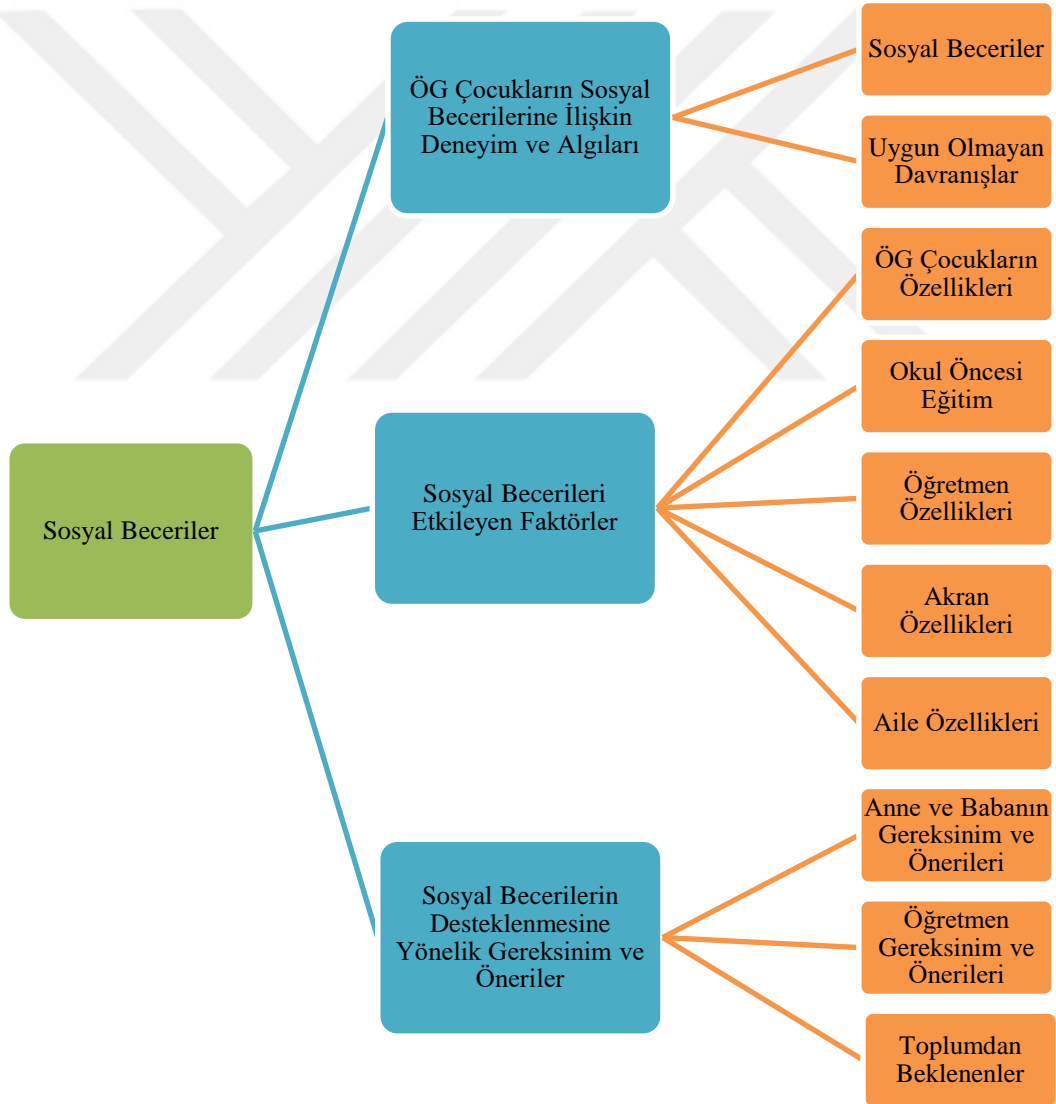
Toplam/Boyutlar		Anne			Baba			Öğretmen		
		Sıra Ort.	χ^2	p	Sıra Ort.	χ^2	p	Sıra Ort.	χ^2	p
Toplam	0-12	34,96	,926	,630	36,04	,433	,805	35,85	,453	,797
	13-24	33,83			33,29			36,71		
	25-48	41,10			38,05			31,60		
Kişiler Arası Beceriler	0-12	35,22	,296	,862	35,90	,034	,983	35,26	1,45	,483
	13-24	34,52			34,93			38,83		
	25-48	38,65			35,15			29,45		
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	0-12	34,18	3,01	,222	35,72	,405	,817	36,15	,238	,888
	13-24	33,07			33,64			33,71		
	25-48	45,75			38,55			36,70		
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	0-12	34,15	,585	,743	35,99	,171	,918	35,71	,012	,994
	13-24	36,07			35,76			35,38		
	25-48	39,55			33,05			34,95		
Sözel Açıklama Becerileri	0-12	33,88	,743	,690	36,28	,131	,937	33,26	1,74	,418
	13-24	36,45			34,52			40,36		
	25-48	39,80			34,50			34,05		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	0-12	34,42	1,27	,528	33,96	,836	,658	34,96	,404	,817
	13-24	34,31			36,00			37,64		
	25-48	42,20			40,45			33,10		
Amaç Oluşturma Becerileri	0-12	37,67	2,34	,313	37,08	1,16	,558	33,37	1,63	,441
	13-24	29,90			31,55			40,14		
	25-48	38,80			37,65			34,05		
Dinleme Becerileri	0-12	33,83	,779	,677	36,87	,434	,805	36,87	,434	,805
	13-24	36,52			33,33			33,33		
	25-48	39,85			34,70			34,70		
Görevleri Tamamlama Becerileri	0-12	35,88	2,93	,231	37,05	4,55	,102	37,68	1,19	,549
	13-24	30,76			28,55			31,79		
	25-48	43,95			44,05			34,80		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	0-12	36,63	,468	,791	37,77	1,86	,393	35,64	,012	,994
	13-24	35,55			30,45			32,98		
	25-48	34,85			37,25			36,40		

0-12 n: 39 , 13-24 n: 21 , 25-48 n: 10 , sd:2

Tablo 10 incelendiğinde anne, baba ve öğretmen değerlendirmeleri çocukların yaşlarının 3 farklı boyutunda (0-12, 13-24 ve 25-48 ay) incelenmiştir. Bu doğrultuda anne, baba ve öğretmen değerlendirmeleri temel alınarak ÖG’li çocukların yaşlarına göre karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda ÖG’li çocukların sosyal becerilerinin okul öncesine devam etme süresine göre değişmediği söylenebilir.

4.2. Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde, anne, baba ve öğretmenlerin bireysel görüşmeler sırasında görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen 3 tema ve bu temaların altında yer alan alt temalara ilişkin bulgulara yer verilecektir. Bulgular; ÖG’li çocukların sosyal becerilerine ilişkin deneyim ve algılar, sosyal becerileri etkileyen faktörler ve sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik gereksinimler ve öneriler, olmak üzere üç tema ve alt temalar ile açıklanacaktır. Araştırmanın tema ve alt temalarına Şekil 2’de yer verilmiştir. Ayrıca, her bir tema ve alt temaların sunulduğu bölümün sonunda kodlama sürecine ve ilgili kavramlara örnekler verilerek tema ve alt temalara nasıl ulaşıldığı özetlenmiştir.



Şekil 2. Temalar ve Alt Temalar

Şekil 2 incelendiğinde yapılan analiz sonuçlarına göre üç tema ve 11 alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 11. Katılımcıların Kod Listesi

Katılımcılar		Anne	Baba	Öğretmen
Sosyal becerisi yüksek olan çocuklar	OSB	A1	x	Ö1
	DS	A2	x	Ö2
	ZY	A3	x	Ö3
	İY	A4	x	Ö4
Sosyal becerisi düşük olan çocuklar	OSB	A4	x	Ö5
	DS	A5	x	x
	ZY	A6	B1	Ö6
	İY	A7	x	Ö7

Tablo 11’de anne, baba ve öğretmenlerin çocuk ve öğrencilerin sosyal beceri ve yetersizlik türüne göre kod isimleri verilmiştir. Nitel görüşme için bütün babalar ile iletişime geçilmesine rağmen sadece bir baba görüşmeyi kabul etmiştir. Öğretmenlerden destek olması gereken DS’li çocuğun öğretmeni ile iletişime geçilmiş fakat görüşmek istemediği belirtilmiştir.

4.2.1. Tema I. ÖG’li Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Deneyim Ve Algılar

Anne, baba ve öğretmenlerin ÖG’li çocukların sosyal becerilerine ilişkin deneyim ve algıları ile ilgili görüşlerinden; sosyal beceriler ve uygun olmayan davranışlar alt temaları elde edilmiştir.

4.2.1.1. Sosyal Beceriler

Anne, baba ve öğretmenlerin görüşlerine göre yetersizlik türü fark etmeksizin ÖG’li çocukların bazı sosyal becerilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların sahip oldukları becerilerin okul öncesi sınıfına uyum sağlamayı gerektiren; yönergeleri yerine getirme, kurallara uyma, gruba katılma, başladığı işi tamamlamak için çabalama ve sıra olma becerilerini de yoğunlaştığı görülmüştür. Annelerin çoğunluğunun ve babanın görüşleri doğrultusunda çocuklarının olumlu sosyal becerileri arasında; el öpme, teşekkür etme, rica etme, izin isteme, kendini ifade etme, selamlaşma, vedalaşma ve iletişim kurmaya istekli olma yönünde daha temel becerileri sıraladıkları görülmüştür. Anne, baba ve

öğretmenler sosyal becerilere sahip olan ÖG’li çocukların sınıfta yetişkinler ve akranları ile olumlu yaşantılara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin aksine sınırlı sosyal becerileri olan bazı ÖG’li çocukların anne, baba ve öğretmenlerinin görüşlerine göre yönergeleri yerine getirme, kendi kendine oyun oynama, akranları ile birlikte olmak isteme, iletişim kurmaya istekli olma, sırasını bekleme ve vedalaşma becerilerine sahip oldukları ifade edilmiştir. Ancak bu becerilerin çocukların sınıfta yetişkinler ve/veya akranları ile olumlu etkileşim kurmak için yeterli olmadığı ve katılımcılar tarafından bu çocukların sosyal becerilerinin yetersiz olarak betimlendiği görülmüştür. Katılımcılardan bir anne ve öğretmenin ÖG’li çocuğun sosyal beceri arasında; kıyafetini giyip çıkarma, düğme ilikleme, kendi kendine yemeğini yeme, evin bütün bölümlerini bilme, tuvalete gitme gibi öz bakım becerilerinin ifade edildiği görülmüştür.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Anne A4; “... İletişim kurmaya istekli akranları ile özellikle vakit geçirmek istiyor ama nasıl yapacağını bilmiyor...”

Anne A1; “Okulda çok iyi, okulun maskotu herkese selam veriyor. Seviyor arkadaşlarını, kalabalık ortamları seviyor, onlarla bir arada olmak istiyor ve gruba katılıyor”.

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Anne A2; “... topluma kazanması önemli. benim için yani kendini idame ettirmesi, hiç kimseye muhtaç olmadan kendi ayakları üstünde durması...”.

Öğretmen A3; “... arkadaşları ile oynaması...”.

Baba B1; “ arkadaşları ile sıraya girmesi, oynaması...”.

4.2.1.2. Uygun Olmayan Davranışlar

Anne, baba ve öğretmenlerin çoğunluğunun ÖG’li çocukların uygun olmayan davranışları arasında; akranına vurma, akranını itme, bağırma ve ağlama davranışlarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu davranışlara ek olarak bir öğretmenin (Ö5) nesne fırlatma davranışı dile getirdiği görülmüştür. ÖG’li çocukların uygun olmayan davranışlarının nedenleri arasında dil ve konuşma yetersizliği, kurallara karşı gelme, takıntılı davranışlar (akranının yüzüne yakın durma, sarılma), empati kuramama ve öfkesini kontrol edememe konusunda katılımcıların hem fikir olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerin çoğunluğu çocuklarının akranlarının beden dilini yanlış anladığı için uygun olmayan davranışlarla tepki verdiklerini ve akranlarından da olumsuz tepki aldıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Öğretmen (Ö1); "...atma,onun dışında hiçbir zorlandığımız davranış yok ama aşamıyorum ne varsa atıyor ne varsa aşağıya atıyor."

Öğretmen (Ö3); "... kendini ifade edemiyordu onun tüm gerginliği nedeniyle ağlıyordu..."

Anne (A1), "... birisi onu kızdırdığı zaman atıyor. Her şeye sinirlendiğin de bunu tepki olarak verebiliyor..."

Anne(A3), "...mesela oyun oynamak istediğini dürterek söylüyor, beden dilini kullanıyor, diğer çocuk bunu anlamıyor tabii ve sinirlenince vuruyor..."

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Öğretmen (Ö6); "...elindeki oyuncacı alınırsa ona çok sinirleniyor. Ben de buna müsaade etmiyorum. Sinirlendiğinde bağılıyor ağlıyor kendi kendine söyleniyor..."

Anne (A4);" ... arkadaşları anlamadığında, oyuna almadığında bağıırır..."

Baba (B1); "...kızdığı zaman kızgınlığını belli etmek için işte o zaman bağııyor. İstemediği bir şey olduğu zaman bağııyor anlatmaya çalışıyor ama anlatamıyor ..."

Anne (A4); " ... iletişim şekli sarılma,sarılınca arkadaşları korkuyor, korkunca da istemiyorlar,istenmeyince bağııyor..."

4.2.2. Tema II. Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler

Anne, baba ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ÖG'li çocukların sosyal becerilerini etkileyen faktörler arasında; çocukların bireysel özellikleri, okul öncesi eğitim programı, öğretmenler, akranlar ve aile alt temaları elde edilmiştir. Bu faktörlerin çocukların sosyal becerilerini olumlu etkilediği gibi olumsuz etkileyen yönlerinin olduğu da vurgulanmıştır.

4.2.2.1. ÖG'li Çocukların Özellikleri

Anne, baba ve öğretmenlerin çoğunluğu ÖG'li çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini olumsuz etkileyen bireysel özellikleri olarak utangaçlık (ZY), inatçılık (DS ve İşitme), çekiniklik (ZY) ve hırçınlık (işitme, otizm) gibi duygusal davranışlarını dile getirdiği görülmüştür. Çocukların tümünün bu tür davranışları her zaman veya sık sık sergilemediği belirtilmiştir. Yine de çocuklar bu tür davranışlar sergilediklerinde akranları tarafından kabul edilmedikleri, katıldıkları oyunu ve başlatılan iletişimi sürdüremedikleri vurgulanmıştır. Bu tür davranışları nedeniyle ÖG'li çocukların akranlarından öğrenme fırsatlarından yararlanamadıkları ifade edilmiştir. DS'li ve işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan anneler (A6, A8) ise çocuklarının dil gelişimindeki yetersizlikleri nedeniyle kendilerini ifade edemediklerini ve bu yüzden akranları ile iletişim kuramadıklarını belirterek dil gelişimindeki sınırlılıkların sosyal becerilerin kazanılmasındaki olumsuz etkisini ifade etmişlerdir. ÖG'li çocukların farklı yetersizlik türü ile çalışan, özel eğitim uygulaması ve deneyimi Osbli

Öğrencisi olan Öğretmen (Ö5) ve Ds’li Öğrencisi olan Öğretmen(Ö2) kaynaştırma eğitimin çok farklı olduğunu ve bireysel eğitimde en ağır öğrenci ile rahatlık ile çalışırken, sınıf içinde davranışları kontrol etmekte ve beceri öğretmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ÖG’li çocukların bireysel eğitimden kaynaklanan bağımsız hareket edememe davranışının olduğunu ve bu da sürekli yönerge bekleyerek hareket etmesini sağladığını ve durumun ise ekstra bir yük olduğunu dile getirmeleri dikkat çekmektedir.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Anne(A3), “...hem kendine çok güveniyor, hem de yetersiz olduğunu biliyor onun sıkıntısını yaşıyor, çekingen davranıyor.”.

Öğretmen (Ö2); “ kaynaştırma bir grubun içinde hem tipik gelişim gösteren hem de engelli çocuklar ikisini idare etmek çok zor. İster istemez bu çocuklar günah keçisi oluyor. Sürekli onun ile uğraşıp ilgilenmek zor. Engelli çocuk tek öğretmen ile zor... ”.

Öğretmen (Ö1); “bireysel eğitim çocukların sosyal ortama girmesini sağlamıyor. Zaten bu çocuklar sosyal ortama giremeyenler. kendini kapatıyorlar zaten bu da tamamen kendi bireysel hale getiriyor. Aslında grup eğitimleri çok Yeterli olmuyor, çünkü diğer çocuklar da engelli...”

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Anne (A7); “Çevresindeki onu anlamayınca hep hırçınlık gösteriyordu. Bu yüzden el-kol hareketi yapma,vurma davranışı gösteriyordu...”.

Anne (A6); “ Sosyal becerinin önemini göz ardı ettik, konuşursa her şeyin hallolacağını düşündük. Dil ile birlikte sosyal becerinin geleceğini düşündük, yanılmışız. Dil gelişimi olmayınca anlatamıyor, anlatamayınca gruptan çıkıp kendi kendine zaman geçiriyor, çok mutsuz oluyor okulda, iletişim kuramıyor...”.

Öğretmen (Ö5); “ her türlü engelli çocuk ile çalıştım. En ağır engelli ve en düşük engel kekemeler ile çalıştım. ama kaynaştırma olarak çalışmak çok farklı.”.

4.2.2.2. Okul Öncesi Eğitim

Katılımcıların büyük çoğunluğu çocukların sosyal becerileri öğrenmesine okul öncesi eğitimin olumlu katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Okul öncesi eğitim programında yapılandırılmış serbest oyun ve kurallı oyun etkinliklerine yer verilmesinin çocukların grup içi becerileri ve kuralları öğrenmesinde, akranları ile etkileşimi başlatmasında ve kendini grup içinde ifade etmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu engel türü fark etmeksizin ÖG’li çocukların okul öncesi eğitime başladıktan sonra akranlarını taklit etme, izleme, sıraya girme, oyunu başlatma, sürdürme, oyuna davet edilme, oyunu kurallarına göre oynama, bekleme, etkinliği bitirme davranışlarının kazanıldığını belirtmişlerdir. Bu becerilerin kazanılması çocukların sosyal becerilerini geliştirerek, sınıf içindeki sosyal kabullerini arttıracaklarını vurgulayarak sosyal becerinin etkileyen faktör olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sınıf koşullarının yetersiz, dar ve kullanım açısından yetersiz olması çocuklar arasında ortaya çıkan sorunlara müdahale etmede

zorlandıklarını, anlaşmazlıkların ortaya çıkmasını ve ÖG’li çocukların günah keçisi olarak gösterilmesine neden olduğunu dile getirmişlerdir.

ÖG’li çocukların kalabalık sınıf ortamlarında olması, ÖG’li çocuklar ile birebir ilgilenme konusunda yetersizliğe neden olurken, öğretmenler için ekstra yük olarak karşılımlarına çıkmaktadır. ÖG’li çocukların sürekli birebir eğitim alması ve sadece verilen yönergeler ile hareket etmesi grup içinde çocukların iletişime geçmesini kısıtlamakta olduğunu ve gruba dâhil olamadıkları üzerinde durmuşlardır.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Öğretmen (Ö4); ‘‘...grubun içinde oyuna katılarak oyunun kurallarını, sıra beklemeyi ve en önemlisi kendini ifade etme yollarını öğrendi...’’.

Öğretmen (Ö1); ‘‘...sınıf çok kalabalık, çocuk ile ilgilenmek bana ekstra yük oluyor. Sınıfim dar ve otizmlili olduğu için sesten rahatsız oluyor. Biz başladığında kulakları sürekli kapalı olan çocuktan oyun başlatan çocuğa geçtik. Çok eksik var. Ama sınıf mevcudu az olsaydı biz neler yapmazdık...’’.

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Öğretmen (Ö6); ‘‘...Sosyal becerisi geldiğinde hiç yoktu. İlk geldiğinde arkadaşları onu istemiyordu. Zaman ile yapılan etkinlikler de kurallara uyararak, oyunun sonuna kadar bekliyor. Bu da çocukların oyuna çağırmasına sebep oluyor...’’.

Anne (A8); ‘‘...sosyal becerisi çok zayıftı, okul öncesine başladı, sürekli arkadaşlarını izliyordu eve gelince aynısını yapmaya çalışıyordu...’’

4.2.2.3. Öğretmen Özellikleri

Annelerin görüşleri doğrultusunda mesleki yeterliliklere sahip öğretmenlerin ÖG’li çocukları sınıfa hazırlama, akranını ÖG’li çocuklara hazırlama ve bilgilendirme yapma, ÖG’li çocukların farklılıklarını anlatma ve benimsetme ile birlikte çocukların sınıf içinde kabul görebilmesini gözlemlenme ve taklit etme becerileri geliştirilerek sosyal becerilerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin aksine ZY çocuğa sahip anne(A3) ve baba(B1), öğretmenin mesleki yeterliliğe sahip olmadığını, ÖG’li çocukları istemediklerini ve sadece koruyucu rolünde olduğunu ifade etmiştir. DS çocuğa sahip anne ise; öğretmenin özel eğitim dersini sadece teorik olarak aldığını ve ÖG’li çocuklar ile iletişime geçmekte sınırlılıkları olduğunu ifade ederek öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin önemini vurgulamıştır.

Okul öncesi ÖG’li çocukların öğretmenlerinin yeterli, donanımlı ve ÖG’li çocuklar ile deneyimli olanların ÖG’li çocukları kabul etmeleri, akranlarına kabul ettirmelerini sağlaması açısından olumlu yaklaşım sergilediği annelerin ve babaların üzerinde vurgu yapılması önem taşımaktadır. Bunun aksi durumunda DS çocuğa sahip anne ÖG’li çocuğu sınıfa kabul

ettirmeme ve sınıftan uzaklaştırma durumu ile karşı karşıya kaldığını belirterek öğretmenin olumsuz deneyimleri yaşattığını dile getirmiştir.

Zihin yetersizliği çocuğa sahip anne (A6) ve DS’li çocuğa sahip anne (A8) ve Baba(B1) çocuklarının öğretmenlerinin sınıfa kabul etmek istememesinden dolayı okul öncesinden yararlanamadığını bunu da öğretmenin olumsuz yaklaşımının ÖG’li çocuğun eğitim fırsatlarından yararlanamadığını dile getirmesi çarpıcı bir görüştür. Çocukları için kayıp bir yıl olarak nitelendirmesi yapması öğretmenin olumsuz etkisinin sosyal beceriyi etkilediğini dile getirilmiştir.

Öğretmen (Ö5, Ö2) çalıştığı öğretmen arkadaşları hakkında ÖG’li çocuklar ile çalışmak istemediklerini, ÖG’li çocuklar ile çalışacak öğretmenlerin bu işi deneyimlemiş hem sosyal becerinin önemini hem de kaynaştırmanın önemini bilen öğretmenler ile çalışması gerektiğini ifade etmeleri göze çarpmaktadır.

Anne ve baba görüşlerinin doğrultusunda öğretmenlerin çocukları sevmesi, sabırlı olması, yardım etmesi, ÖG’li çocuğu istemesi ve öğretmenlerin ÖG’li çocuğa olumlu davranması ÖG’li çocukların sınıf içinde kabulünü ve akranları tarafından desteklenmesini kolaylaştırdığını vurgulaması öğretmenlerin kişisel özelliklerinin de sosyal becerileri etkilediğini dile getirilmiştir.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Öğretmen (Ö2); “... Bu çocuklar ile uğraşmak çok zor, kaynaştırma eğitimi alamıyorlar zaten boş boş okula geliyorlar, bu kadar uğraşma, yorma kendini...”

Anne (A1); “ öğretmen çocuklara her teneffüs görev veriyor, çocuğum ile oynasın diye. Çocuklar ilk başta şikâyet ettiler, istemediler. Ama öğretmen sürekli otizm hakkında bilgi verdi, anlattı. Sınıfa kabul ettirdi. Çok şanslıyız, böyle işini bilen bir öğretmene denk geldik...”

Öğretmen (Ö3);”... Her fırlatmasından, arkadaşına vurmasından, itmesinde sonra ve arkadaşına yardım ettiğinde, selam verdiğinde arkadaşlarına anlattım. Bireysel farklılıkları vurguladım ki, kabul etsinler, biraz uzun oldu ama kabul ettiler...”

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Öğretmen (Ö5); “... bu işi bilen özel gereksinim bilen bir öğretmenin sosyal anlamda çocuğun kaynaştırmasına destek olması gerekiyor. Odak noktası özel eğitim öğretmeni olması gerekiyor. Akranlarıyla birlikte sosyal beceri varlığını bilen bir öğretmenle etkileşim yapması gerekiyor Ben şunu görüyorum okul öncesi öğretmeni ama özel Çocuklardan bir haber. Ben bunun eğitimini verdiğim için çocukta farklı olan şeyleri ayırt edebiliyorum. Belki çok az kişi bunun farkında...”

Anne (A5); “... öğretmen bana sürekli bu sınıfa ayak uyduramadı, baş edemiyorum, diğer çocuklar sürekli şikayetçi, baş edemedim. Bu yüzden 4 tane öğretmen değiştirdik, öğretmen sevmeli, kabul etmeli...”

Anne (A5); “... okula bi biz gidemedik.okullarımızda bu sene bizim çocuk oyuncağını alınca elinden vurmuş. Çünkü istemeyi bilmiyor. Okuldan almamızı istediler. bir çık bir gir

çocukta bocaladı.biz de aldık. yani hocalar kabul etmedi. Çünkü uğraşmak istemiyorlar...''.

Anne (A6); *'' ... hiçbir zaman istemedi, sadece başlarına bir şey gelmesin gözüyle bakıyor çocuklara, hiçbir şey yaptığını düşünmüyorum...''.*

Öğretmen (Ö4); *''... ben ilgilenemedim, sınıf kalabalık, konuşmadığı için onu anlamıyorum. Ama o kendi kendine kendini kabul ettirdi, gözlemedi, taklit etti, şimdi zaman zaman arkadaşlarını yönlendiriyor...''.*

Baba (B1); *''... Özel eğitim hakkında anlamlı destek almaları gerekiyor. Eğer destek verilmez ise bir haber oluyolar. Öğretmen ''Ben özel eğitimden bir haberim...''.*

4.2.2.4. Akran Özellikleri

Akranlarının ÖG'li çocuğu sevmesi, oyuna davet etmesi, ona yardımcı olması, ÖG'li çocukların sosyal becerilerini desteklemesinin sosyal becerileri etkilediğini anne, baba ve öğretmenler ifade etmişler. Tam aksine anne, baba ve öğretmenlerin belirttiği görüşlerde ise ÖG'li çocuklar akranları tarafından dışlanmış çocuk olarak belirtilmekte, öğretmeni tarafından tanımlanmamış çocuk grup içinde yer alamamakta ve kendi kendine zaman geçirmekte olduğu ifade edilmiştir.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Anne (A2); *''... oyun oynamak istediğini dürterek söylüyor, beden dilini kullanıyor, diğer çocuk bunu anlamıyor, bu da oyuna katılmasını zorlaştırıyordu. Çocuklar anladı şimdi oyuna çağırıyorlar, ve çok mutlu...''.*

Öğretmen (Ö1); *''... çocuk sınıfa gelmeden otizm hakkında bilgi verdim, farklılıkları anlattım, onu anlattım. Çocuklar hazır...''.*

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Öğretmen (Ö6); *''... derste parmak kaldıramıyordu, bir gün arkadaşlarına bakarak kaldırdı, arkadaşları onu coşku ile alkışladı, (çocuğun adı) çok sevindi...''.*

Baba (B1); *''...konuşmadığı ve anlamadığı için farklı görüyorlar, oyunda istemiyorlar...''.*

Anne (A6); *''...kendini ifade edemediği için oyun oynamak istemiyorlar. Hissediyorum akranlarıyla sıkıntı var bir kenara itilmiş çocuk gibi duruyor iletişim kurmadığı için. Çocukların içinde ayrık duruyor soyutlanmış şekilde...''.*

4.2.2.5. Aile Özellikleri

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ÖG'li çocukların sosyal becerileri için işbirliği kurduğunu, söylenen kuralları ev de de devam ettirdiklerini bu da ÖG'li çocuğun davranışlarını kazanmasına ve davranışları işbirliği içinde desteklediklerini dile getirmişlerdir (Ö5,Ö2).

Kardeş eksikliğini dile getiren Öğretmen (Ö1,Ö5) ailelerin kardeş istemediğini, tek başına etkileşim kurulmayan evlerin çocukların sosyal becerilerini etkilediği, kardeşi olan çocukların daha çabuk gruba dâhil olduklarını ifade etmişlerdir.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Öğretmen (Ö1);”... bu öğrencimin kardeşi yok, bu da iletişime geçmesini daha zorlaştırıyor...”.

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Öğretmen (Ö6); “... anne ve baba evde konuşmuyor, bu yüzden çocukta konuşmuyor. İşbirliği yapamıyoruz...”.

Öğretmen (Ö5);”... kardeş çok etkili kardeşi yok. Kardeşi olması lazım. İletişim evde başlar, okul destekler...”.

4.2.3. Tema III: Sosyal Becerilerin Desteklenmesine Yönelik Gereksinimler Ve Öneriler

4.2.3.1. Anne ve Babanın Gereksinimleri ve Öneriler

Anne ve baba görüşleri doğrultusunda öğretmenlerden ÖG’li çocukları gruba dâhil etmesi, eşit fırsatlar sunarak eğitim verilmesi, normal çocuklar ile etkileşime girdirerek çocukların kaynaşmasını sağlamasını, oyuna dâhil etmesini, dinleme becerisini kazandırmayı, görev vererek rol almasını, etkileşime girerek sosyal becerilerine katkı sunduğu üzerinde vurgu yaparak öğretmenin ÖG’li çocuklara destek sunduğu üzerinde vurgu yapmışlardır.

Annelerin ve babanın özellikle üzerinde vurguladığı herkesin işini olması gerektiği gibi yapar ise sıkıntıların en aza inebileceği üzerinde durmuşlardır.

Anneler ve baba çocukların sınıfa kabul etmediğinde sınıf değişikliği yağmak istediklerinde okul idarecilerinin sorunun ÖG’li çocuktan kaynaklandığını ifade ediş tarzının üzerinde durarak daha olması gerektiği gibi iletişim kurmasını beklediklerini ifade etmişlerdir.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Anne (A1); "... Öğretmen sürekli görev verdi. En güzel şey artık çocuğum iş yapıyor, öğretmenin gözüne bakıyor ve iletişime geçiyor..."

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Anne(A7); "... çocuğuma dinlemeyi, beklemeyi öğretti, ona yardımcı oldu. Bu sayede gruba ait hissetti, oyuna katıldı..."

Anne (A6); "...gruba dâhil etmesinin çok istiyordum. Bir anne olarak şöyle düşünüyordum. Yakınlık duyduğu birkaç arkadaş vardı. Onların arasına oturtsun ve onlarla iletişime geçmesini sağlasın. Grupta yalnız kalmasına, oyuna dâhil etsin. Ama dâhil etmesi, kendine kendine bir çocuk olarak kaldı..."

Anne (A8); "... sınıfta istemedi, öğretmen, sınıf değiştirmek istedik, müdür izin vermedi, sonra senin çocuğun sıkıntılı, engelli..."

4.2.3.2. Öğretmenin Gereksinimleri ve Önerileri

Öğretmen sınıflarına verilen ÖG'li çocukların sınıf mevcuduna, öğretmenin yeterliliğine ve öğretmen onayından sonra sınıflara dâhil etmesi, eğitim fakültelerinde teorik bilgi yanında, uygulamalı eğitimlerin olması, hizmet içi eğitimlerin uyguna göre yapılması gerektiğini vurgulayarak beklentilerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler sosyal beceri öğretim ve değerlendirmesinde bilgi sahibi olmadıklarını, hem öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak hem de gelişimlerine katkı sağlamak için her türlü eğitime katılabileceklerini ifade etmişlerdir.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Öğretmen (Ö3); " bana sorarak sınıfa dâhil etmediler, benim 2 katı çalışmam lazım..."

Öğretmen (Ö4); "...Ben sosyal beceri ve özel eğitim hakkında bilgi sahibi değilim, bilmiyorum. İsterim ki bana ve çocuklar için katkısı olan her şeyi alıp, kullanayım..."

Öğretmen (Ö2); "... Müzik bu çocuklara çok iyi geliyor, müzikli oyun ile daha iyi iletişime geçiyor, mutlu oluyor. Müzik eğitimi de verilmeli..."

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Öğretmen (Ö5); "... farklı grup ile çalışmak hem benim için, hem diğer çocuklar için çeşitlilik. Fakat biz sadece bu çocuklar için teorik ders aldık, buda sınıf içi kontrol de yeterli değil..."

Öğretmen (Ö7); "... Hizmet içi eğitimlerde anlatan kişi gelip, anlatıp gidiyor. Fakat nasıl olduğunu veriyor ama nasıl öğreteceğiz bilmiyoruz..."

4.2.3.3. Toplumdan Beklenenler

Anne, baba ve öğretmenlerin ÖG'li çocuklara toplumun bakış açısını değiştirmesi gerektiğinde, farklı ortamlarda denk geldiklerinde ÖG'li çocukların davranışlarını izlemek yerine yardımcı olmalarını, ÖG'li çocuklar ile ilgili uygun olmayan soruların sorulmaması gerektiğinin öğretilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek

Anne (A4); “... konuşmadığı için el kol hareketi yaparak konuşurken, bir kişi engelli mi neyi var? Soruya çok rahatsız oldum...”.

Öğretmen(Ö2); “... Park etkinliğimizde bir kişi yanımıza gelerek bu çocuk neden farklı, bunların içinde ne işi var, demiş ve ben de bu iş vicdan işi ama bu çocukların eğitim hakkı var...”.

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük

Anne (A5); “... kalabalık bir ortamdı, çok rahatsız oldu ve bağırmaya başladı, o an herkes dönüp bize baktı. O bakışlar acımasıydı. Bakışı değiştir...”.

4.3. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulguların Özeti

Bu araştırma okul öncesi eğitime devam eden ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi için karma yöntemden açıklayıcı sıralı yöntem kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntem iki aşamadan oluşmaktadır. Nicel kısımdan 70 anne, 70 baba ve 70 öğretmenin 70 tane 48-72 aylık ÖG'li çocuğun değerlendirilmesi için SBDÖ verilmiştir. Katılımcılar ÖG'li çocukların sosyal becerilerini verilen ölçek ile değerlendirmişlerdir. Analiz sonucuna göre nitel aşama için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Nitel görüşmeler sonucunda ÖG'li çocukların sosyal beceri düzeyleri, sosyal beceriyi etkileyen faktörler ve sosyal becerilerin desteklenmesi ile ilgili durumu betimledikleri görülmektedir. Katılımcıların görüşmelere verdikleri görüşleri ile SBDÖ'den elde edilen bulgular ile birlikte özetlenmiştir.

SBDÖ'den elde edilen bulgular neticesinde anne, baba ve öğretmen açısından ÖG'li çocukların sosyal becerileri karşılaştırılmış olup anne ve baba puanları ile öğretmen puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarının kontrol etmede ve değişikliklere uyum uyum sağlama becerilerinde, amaç oluşturma becerilerinde dinleme ve görevleri tamamlama becerilerinden farklılaştığı görülmektedir. ÖG'li çocukların yaş ve okul öncesine devam sürelerinin sosyal becerileri etkilemediği, fakat yetersizlik türüne göre ÖG'li çocukların sosyal becerilerinde farklılık

olduğu görülmektedir. Öğretmen puanlarının Anne ve babaların puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Daha sonra ğli çocukların sosyal beceri düzeyleri ve yaş, okul öncesine devam etme süresi ve engel türüne göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Nicel aşamada ğli çocukların yaş, okul öncesi devam süresine göre sosyal becerilerin farklılaşmadığını fakat engel türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

kinci aşama olan nitel çalışma için sekiz anne, bir baba ve yedi öğretmenden bu farklılıklar doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna cevap vermişlerdir. Bu görüşmeler sonunda Katılımcılar ile yapılan görüşmeler doğrultusunda aynı doğrultuşa görüş bildirimlerine rağmen farklı görüşlere de yer verilmiştir. 3 temaya ve 11 alt temaya ulaşmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Tartışma ve Yorum

Araştırmanın genel amacı; okul öncesine devam eden 48-72 aylık ÖG’li çocukların anne, baba ve öğretmen görüşleri doğrultusunda sosyal beceri düzeylerini belirlemek ve sosyal becerilerini etkileyen etmenler hakkındaki görüşlerini tespit etmektir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylar arasındaki ÖG’li çocukların sosyal becerileri hakkında anne, baba ve öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada açıklayıcı karma yöntem deseni kullanılmıştır. İki evreden oluşan bu çalışmanın ilk aşamasında anne, baba ve öğretmenlerin, çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin görüşleri Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Avcıoğlu, 2007) kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizi sonucunda ÖG’li çocukların sosyal becerilerini daha yüksek ve daha düşük olarak değerlendiren, anne, baba ve öğretmenler arasından çalışmanın ikinci aşamasına katılmayı gönüllü olarak kabul eden katılımcılarla bir diğer ifadeyle aykırı değerleri, beklenmedik, farklı durumları açıklamak ve önemli sonuçlar hakkında bilgi edinmek amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu bölümde çalışma sürecinde nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmış, çalışma soruları yanıtlanmış ve alan yazın doğrultusunda karşılaştırılarak tartışılmıştır.

ÖG’li çocukların öğretmenlerinin sosyal beceri ölçeği toplam puanlarının anne ve babaların toplam puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin ÖG’li çocukların sosyal becerilerini anne ve babalarından daha yetersiz olarak algıladıklarını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ÖG’li çocukların sosyal becerilerini anne ve babalarına göre daha düşük değerlendirmelerinin iki temel nedeni olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden birinin öğretmenlerin sosyal becerilerin tanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmanın nitel verileri öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin kavram karışıklığı yaşadıklarını örneklemiştir. Özellikle ÖG’li çocukların sosyal becerilerini yetersiz (düşük) olarak değerlendiren öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin öz bakım, el öpme, vakit geçirme ve el yıkama gibi günlük yaşam becerilerine ilişkin örnekler vermelerinin sosyal becerilerin tanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Hem anne ve babaların hem de öğretmenlerin sosyal beceriyi tanımlarken günlük yaşam becerileri, öz bakım beceriler ve iletişim becerileri ile karıştırıyor

olması sosyal beceriyi tanımlamakta zorluk yaşadıkları ve bilmedikleri sonucunu çıkarabilmektedir. Bu araştırmanın sonucuna benzer bir araştırmada zihin yetersizliğine sahip ebeveynlerin sosyal beceriyi tanımlarken öz bakım ve günlük yaşam becerilerini sıraladıkları ve sosyal beceriyi tanımlayamadıkları sonucu ile benzerlik göstermiştir (Çifci-Tekinarslan ve Sazak-Pınar, 2004). Okul öncesi öğretmenlerinin ÖG’li çocukların sosyal becerilerini yetersiz olarak değerlendirmelerinin bir diğer nedeninin ÖG’li çocukları tipik gelişim gösteren akranları ile kıyaslayarak değerlendirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısı ile bu durum okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun sınıflarındaki çocukları bireysel özelliklerine göre değerlendirmedeğini ve her bir çocuğun gelişimsel performansına göre değerlendirme yapmadığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin sınıfında yer alan ÖG’li çocukların bireysel farklılıklarını ve sosyal beceri değerlendirme ve öğretimi bilmemesinin sonucu olarak açıklanabilir (Sazak-Pınar, 2008). Hem öğretmenlerin hem de lisans programını hazırlayan eğitimcilerin sosyal beceri değerlendirme ve öğretimi ile ilgili önemsiz beceriler olarak görüldüğü düşünülebilir (YÖK, 2018).

Anne, babaların ÖG’li çocuklarının sosyal becerilerini öğretmenlere göre daha olumlu olarak algılamaları beklenen bir durumdur. Bu durumun çocuklarına değer veren geleneksel Türk aile yapısı ile açıklanması mümkündür. Ayrıca çocuklarının sosyal becerilerini daha yetersiz (düşük) olarak değerlendiren annelerin çocuklarının ihtiyaç duyduğu becerileri ifade ederken sıra olma, oyunu başlatma gibi uygun sosyal becerileri örnekledikleri görülmüştür. Bu durum ise ÖG’li çocukları olan annelerin ve babanın sosyal beceriler konusunda okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla bilgi sahibi olduklarını da düşündürmektedir. Anne ve babaların ÖG’li çocuklarının okul öncesi eğitim ortamları dışında, doğal ortamlarında ve farklı kişilerle yaşadıkları deneyimler doğrultusunda daha fazla gözlem şansına sahip olmalarının da sosyal beceriler hakkındaki algılarını etkilediği düşünülmektedir. Alan yazında araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi (Bilek, 2011; Lane ve diğerleri, 2007) annelerin beklentilerinin öğretmenlerin beklentilerine kıyasla daha düşük olduğu bir araştırmada mevcuttur (Sazak-Pınar ve diğerleri, 2012). Aslında ÖG’li çocukların sosyal becerilerine ilişkin öğretmenlerin, anne ve babalarının görüşlerinin tutarlı olması beklenen ve istenen bir durumdur. ÖG’li çocuğun gereksinim duyduğu sosyal becerilerin belirlenmesi ve bu becerilerin desteklenmesi için okul öncesi eğitim ortamlarında yapılması gerekenler konusunda ortak bir görüş birliği sağlanamamış olması çocukların gereksinim duydukları desteğe ulaşamadıklarını düşündürmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin ÖG’li çocukların sosyal becerileri hakkında bilgilendirilmelerinin yanı sıra sosyal beceri öğretimi konusunda da

desteklenmeleri gerektiği anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik gösteren araştırma bulgularına rastlanmıştır. Örneğin, sınıfında ÖG’li çocukların bulunduğu okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilerin neler olduğu, nasıl değerlendirileceği ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılmasının gerekli olduğu savunulmaktadır (Sazak-Pınar, 2008; Sazak-Pınar, Sucuoğlu ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013).

Bu araştırmada anne, baba ve öğretmenlerin ÖG’li çocukların sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinin çocukların yaşı ve okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre değişim göstermediği dolayısıyla çocukların yaşının ve okul öncesine devam etme sürelerinin katılımcıların görüşlerine göre ÖG’li çocukların sosyal becerilerine etki etmediği sonucuna varılmıştır. Ancak ÖG’li çocukların yetersizlik türünün üç grubunda (anne, baba ve öğretmen) görüşlerini etkileyen bir değişken olduğu görülmüştür. Göl (2017)’de okul öncesindeki işitme yetersizliği çocuklar ile gerçekleştirdiği çalışmada sosyal becerinin yaşa göre değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca okula devam etme süresi sosyal beceriyi etkileyen önemli bir değişken olduğu ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise yaşın sosyal beceriyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Poyraz-Tüy, 1999). Yetersizlik türüne göre anlamlı farklılıklar babaların ve öğretmenlerin ölçeğin toplam puanında tespit edilirken annelerin iki alt ölçek puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada anne, baba ve öğretmenlerin sosyal becerileri hakkında görüş bildirdiği ÖG’li çocukların yetersizlik türleri; OSB, ZY, İY ve DS’li çocuklardır. Annelerin yetersizlik türü açısından; Kişiler Arası Beceriler (KB) ve Sözel Açıklama Becerileri (SAB) alt ölçek puanlarında OSB’li çocuklara sahip anneler ile zihin yetersizliği ve işitme yetersizliği olan çocuklara sahip anneler açısından anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle OSB’li çocukları olan anneler, zihin yetersizliği ve işitme yetersizliği olan çocuklara sahip annelere göre *Kişiler Arası Beceriler ve Sözel Açıklama Becerileri açısından çocuklarını daha yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.*

Babaların değerlendirmelerine göre çocukların yetersizlik türü açısından ölçeğin toplam puanında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçek toplam puanında yetersizlik türüne göre bu farklılığın DS ve İY çocuklar arasında olduğu, DS’li çocukları olan babaların çocuklarının sosyal becerilerini İY olan çocuklara sahip babalara göre daha düşük olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Babaların yetersizlik türü açısından Sözel Açıklama Becerileri, Kişiler Arası Beceriler ve Amaç Oluşturma Becerileri alt ölçek puanlarında OSB’li ve DS’li çocukların işitme yetersizliği ve zihin yetersizliği olan çocuklara göre daha az puan aldıkları ve dolayısıyla anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Böylece bu durum OSB’li ve DS’li çocuklara sahip babaların Sözel Açıklama Becerileri, Kişiler Arası Beceriler ve Amaç

Oluşturma Becerileri açısından çocuklarını işitme yetersizliği veya zihin yetersizliğine sahip çocukları olan babalara göre daha yetersiz olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Araştırmanın OSB’li çocukların sözel açıklama becerilerine ilişkin düşük puanlar ile betimlenen bu bulgusu alan yazında sık karşılaşılan bir bulgudur. OSB çocukların sözel açıklama becerilerinde ve akran etkileşimlerinde diğer çocuklara göre güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Chang ve diğerleri, 2016; Locke ve diğerleri, 2014).

Öğretmen değerlendirmelerine göre toplam puan, Kişiler Arası Beceriler (KB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) ve Sonuçları Kabul Etme Becerileri yetersizlik türü açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Yetersizlik türüne göre bu farkın ölçek toplam puanın da OSB ve ZY arasında olduğu ve OSB’li öğrencisi olan öğretmenlerin ZY olan öğrencilerine göre daha az puan aldıkları ve OSB’li çocukların ölçek toplam puanında daha yetersiz olarak değerlendirildikleri tespit edilmiştir. Sözel Açıklama Becerileri (SAB)’a göre ise OSB ve ZY çocukları arasında olduğu, OSB çocukların ZY çocuklara daha az puan aldıkları ve öğretmenlere göre OSB’li çocukların sözel açıklama becerilerini diğer yetersizliklere göre daha yetersiz gördükleri söylenebilir. Görevleri Tamamlama Becerileri’ne (GTB) göre ise OSB’li öğrencinin İY öğrencisine göre daha az puan aldıkları ve görevleri tamamlama becerilerinin diğer yetersizlik türüne göre en yetersiz gördüğü sonucuna ulaşabiliriz. Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)’e göre bu farkın OSB ve İY çocukları arasında olduğu, OSB’li çocukların İY çocuklara göre daha az puan aldıkları ve bu becerinin diğer yetersizlik türüne göre daha en az puanı aldığı görülmektedir. İY olan çocukların öğretmen değerlendirmelerine göre en yüksek puanı aldığı ve diğer yetersizlik türlerine göre sosyal becerilerinin olumlu olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılabilir. OSB’li öğrencisi olan öğretmenlerin diğer yetersizlik türlerine göre sosyal beceri düzeylerini daha düşük ve ebebeynlerinden farklı olarak değerlendirildiği görülmüştür. OSB’li çocukların hem öğretmen hem de ebebeynleri tarafından değerlendirildiği bir araştırmada ebebeynlerin çocukların sosyal becerilerini daha yüksek düzeyde değerlendirdiği çalışma ile benzerlik göstermektedir (Murray, Ruble, Willis ve Molloy, 2009). Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitime devam eden ÖG’li çocukların sosyal beceri ve alt puanlarında yetersizlik türüne göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Çocukların yetersizlik türünün öğretmenlerin ÖG’li çocukları okul öncesi eğitim sınıfına kabul etmelerinde de belirleyici olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin ZY, İY, DS öğrencilerin sınıfında yer almasını sınıfında zorluk yaşamadığını dile getirmişlerdir. DS’li öğrencilerin akranları tarafından daha kabul gördüğünü dile getirilmiştir (Karadağ, Yıldız-Demirtaş ve Girli, 2014). OSB’li öğrencileri ise iletişime

geçmekte zorlandıkları ve sınıfında yer alması sınıf içinde zorluk yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sakin ve davranış problemi olmayan çocukları tercih ettiğini vurgulamışlardır. Bozarslan ve Batu (2014) gerçekleştirdiği araştırmada bazı katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin zarar vermeyen ve problem davranış göstermeyen öğrencilerin kaynaştırılabileği sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitime devam eden ÖG’li çocukların sosyal beceri ölçeği toplam ve alt ölçek puanlarında yetersizlik türüne göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Çocukların yetersizlik türünün sosyal becerileri öğrenmelerini etkilediği (Aykır, 2012; Güner-Yıldız, 2017, Poyraz-Tüy, 1999), öğretmenlerin ÖG’li çocukları okul öncesi eğitim sınıfına kabul etmelerinde de belirleyici olduğu bilinmektedir (Orhan, 2010; Özaydın ve Çolak, 2011). Görme yetersizliği olan ve ağır zihin yetersizliği olan çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından kaynaştırma için uygun olmadıklarını tespit eden çalışmalar bu durumu desteklemektedir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Gök ve Erbaş, 2011). Katılımcıların görüşbirliğine vardığı kendini kontrol etme becerisinin ÖG’li çocuklarda olması gerektiği ve bu becerinin sosyal beceriler için önemli bir beceri olduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin ve ebebynlerin kendini kontrol etme becerisi sahip olması gereken beceriler arasındadır (Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham ve MacMillan, 2005).

Araştırmanın nicel bulguları 48-72 aylık ÖG’li çocukların sosyal becerilerinin anne, baba ve öğretmen bildirimlerine göre farklılık göstermiş olması istenilen bir durum değildir. Bu araştırmanın nicel bulguları ile tespit edilen anne, baba ve okul öncesi öğretmenlerinin ÖG’li çocukların sosyal becerileri hakkındaki farklı değerlendirmeleri ÖG’li çocukların gereksinimleri doğrultusunda ortak bir anlayış ve görüş birliği sergilemediklerini göstermiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okul öncesi eğitim ortamından sosyal becerileri bağlamında yeterince yararlanamadıklarını düşündürmektedir. Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin akranlarla etkileşimi bağlamında gerçekleştiği düşünüldüğünde ÖG’li çocukların bu tür etkileşimlerden yararlanamadıkları da görülmektedir.

Araştırmanın nicel bulguları doğrultusunda ÖG’li çocukların sosyal becerilerini yeterli ve yetersiz olarak değerlendiren öğretmenler, anneler ve babalar arasından gönüllük esaslı temel alınarak belirlenen katılımcılarla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda çocukların sosyal becerilerini etkileyen faktörlerin; ÖG’li çocukların özellikleri, öğretmen özellikleri, akran özellikleri, aile özellikleri ve okul öncesi eğitim olduğu tespit edilmiştir. ÖG’li çocukların sosyal becerilerini “yeterli” ve “yetersiz” olarak değerlendiren öğretmenler, anneler ve bir baba

ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel bulgular araştırmanın nicel bulgularını desteklemiş ve örnekleyerek zenginleştirmiştir.

Anne ve baba görüşleri doğrultusunda ise öğretmenlerin ÖG'li çocuklara karşı ilgisinin ve ilişkilerinin ve kaynaştırma ile ilgili ders alması ÖG'li çocukların sınıfa dâhil etmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler ise ÖG'li çocuklar ile bilgi birikimine sahip olmadığı, kaynaştırma dersi almamaları ve okul öncesi eğitim sınıflarının sınıf mevcudu ve kalitesinin yetersiz olduğu araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019).

Anne, baba ve öğretmenler ÖG'li çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini olumsuz etkileyen bireysel özellikleri arasında; utangaçlık (ZY), inatçılık (DS ve İY), çekiniklik (ZY) ve hırçınlık (İY ve OSB) davranışlarını dile getirmişlerdir. ÖG'li çocukların bu tür davranışlarının okul öncesi eğitimin ve kaynaştırmanın temel felsefesi olan akranları ile birlikte öğrenme fırsatlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. DS'li ve işitme yetersizliği olan çocukların dil ve konuşma yetersizlikleri nedeniyle kendilerini ifade edemedikleri ve bu nedenle iletişim kuramadıkları konusunda öğretmenlerin ve annelerin hemfikir olduğu görülmektedir. ÖG'li çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini olumlu yönde etkileyen özelliklerinin ise; taklit etme, dikkat, çabalama ve liderlik gibi bazı temel beceriler ve bireysel özellikler olduğu tespit edilmiştir.

OSB'li çocukların olumlu sosyal becerileri arasında “kendi kendine oynama” davranışının öğretmenlerden kabul görmesi sınıf içinde sorun çıkarmayan ancak akran etkileşimi kurmayan çocukların tercih edilebildiği düşündürmektedir. Aslında bu tür davranışları nedeniyle ÖG'li çocukların akranlarıyla bir arada öğrenme fırsatlarından yararlanamadıkları bilinmektedir. Diğer yandan OSB'li bir çocuğun annesi; öğretmenin olumlu desteği ve olumlu akran desteği almasına rağmen çocuğunun akranları ile iletişime geçemediğini, bireysel oynamaya devam ettiğini ifade ettiği görülmüştür. OSB'li çocuğa özgü bu durum; çocuğun yetersizliği, okul öncesi eğitime geç başlaması, özel eğitim desteğini birebir eğitim ortamında alması ile açıklanabilir. OSB'li öğrencilerin kısıtlayıcı ve sosyal etkileşimde tek taraflı olmaları öğretmenlerin iletişime girememesine ve akranları tarafından kabul görmemesine, dışlanmasına, tipik gelişim gösteren akranlarının ailelerinin olumsuz tutumunda OSB'li çocukların kaynaştırma ortamlarında zorluk geçtiği bilinmektedir (Parlak, 2017). İki öğretmen (OSB'li öğrencisi olan Ö5 ve DS'li öğrencisi olan Ö2) ÖG'li çocukların problem davranışlarından kaynaklanan güçlükler yaşadıklarına dikkati çekmişlerdir. Bu öğretmenler çocuklarla bireysel çalışmalarını halinde sorun yaşamadıklarını, asıl sorunun kalabalık olan okul

öncesi sınıflarda ÖG'li çocukların davranışlarını kontrol etmekte ve sosyal beceri öğretiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde kalabalık sınıflar ve mekân sorunları öğretmenler tarafından dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Koçyiğit, 2015; Özaydın ve Çolak, 2011). Ayrıca DS'lu çocuğa sahip annenin öğretmenin olumsuz tutumu ve idarecilerin bilgi eksikliği yüzünden çocuğun okul öncesi eğitime devam edemediği sonucuna ulaşılmıştır. Koçyiğit (2015) gerçekleştirdiği çalışmada okul idarecilerinin bilgi eksikliği ÖG'li çocuğu olan ailelere mutsuz olması açısından benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya özgü bir bulgu ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ÖG'li çocukların aldıkları destek özel eğitim hizmetlerini gerekçe göstererek çocukların ipucu ve yönergeler olmaksızın bağımsız hareket etmediklerini ve durumun kendilerine ekstra bir yük getirdiğini dile getirmeleri dikkat çekmektedir.

Öğretmenler ÖG'li çocukların sosyal becerilerini doğrudan etkilememekle birlikte okul öncesi eğitimde sınıfların kalabalık oluşu ve fiziki mekân sorunlarının kendi öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu araştırmaya özgü bir başka bulgu ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ÖG'li çocukların aldıkları destek özel eğitim hizmetlerini gerekçe göstererek çocukların ipucu ve yönergeler olmaksızın bağımsız hareket etmediklerini ve bu durumun kendilerine ekstra bir yük getirdiğini dile getirmeleri olmuştur. Aslında bu durum okul öncesi eğitim programında ÖG'li çocuklar için bir dizi uyarılma ve önerilerin yer aldığı temel becerileri içeren temel sosyal beceriler ve etkinlikler (MEB, 2013) kılavuz ile açıklanarak öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Öğretmenlerin sosyal becerilere yer vermediği ya da sosyal becerileri ise temel sosyal beceriler olarak nitelendiği görülmektedir. Öğretmenlerin Okul Öncesi Öğretmenliği Programında ise özel eğitim dersini seçmeli olarak aldıkları ya da özel eğitim ile ilgili hiçbir ders almadıklarını dile getirmeleri dikkat çekmektedir. YÖK (2018)'e göre okul öncesi öğretmenliği programı ile de VIII. Yarıyılıda yer alan "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersinin 2 saatlik teorik uygulamayı içerdiği, öğretmenlerin özel eğitimi uygulamalı olarak almak istemesi ve desteklenmek istemesi isteğini karşılamayacağı sonucuna varılabilir. Annelerin ve babanın ÖG'li çocukların sosyal becerilerini en iyi destekleyen birimin yine özel eğitim ve rehabilitasyonlar da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin olduğunu söylemeleri dikkat çeken bir sonuçtur. Bunu da özel eğitim programında yer alan "Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi" dersi ve seçmeli "ZY'de Sosyal Beceri Öğretimi" derslerinin alanda sosyal beceri öğretimi için önemli bir alan olduğu dikkat çekmektedir (YÖK, 2018).

ÖG'li çocukların sosyal becerilerini etkileyen bir diğer faktörün öğretmen özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının başarısında öğretmen özelliklerinin en belirleyici unsur olduğu alan yazında sıklıkla vurgulanan bir durumdur (Chang ve diğerleri, 2016; Locke ve diğerleri, 2014; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Katılımcıların görüşleri doğrultusunda özel eğitim alanında çalışan ve ÖG'li çocuklar ile çalışma deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin ÖG'li çocukların sınıfa tanıtılmasında, akran etkileşimlerinin desteklenmesinde ve akranları tarafından kabul edilmelerinde olumlu katkıları olduğu tespit edilmiştir. Sosyal becerileri yüksek olarak algılanan çocukların anneleri; çocuklarının sınıfa kabul edilmesinde, uygun olmayan davranışlarının nedenlerinin akranlarına açıklanmasında, oyunların ve sınıfın aktif bir öğrencisi olmalarında öğretmenlerin desteğinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin ÖG'li çocukların okul öncesi eğitime başlamadan önce akran bilgilendirmesi yapması, etkinlik düzenlemesi ÖG'li çocukların sürece daha çabuk alıştıkları sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır (Karadağ, Yıldız-Demirtaş ve Girli, 2014; Koçyiğit, 2015). Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde özel eğitim dersi almalarının ÖG'li çocukları sınıfa kabul etmelerinde ve çocukların sosyal becerilerini desteklemelerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Hizmet öncesi dönemde özel eğitim dersi almasına rağmen bir öğretmenin ZY olan bir çocuğun sınıfında olmasını istemediği, çocuk ile iletişime geçmediği anlaşılmıştır. Bu durum alan yazında özel eğitim öğretmenleri ve aday öğretmenler ile yapılan çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Sazak-Pınar, 2012; Sazak-Pınar ve diğerleri, 2012; Şahbaz ve Kalay, 2010). Okul öncesi öğretmenleri, lisans eğitimlerinde verilen özel eğitim dersinin ve hizmet içi eğitimler de verilen eğitimlerin ÖG'li çocukların problem davranışları ile baş etme, çocuklara uyum becerilerinin öğretimi ve uygun davranışların arttırılması için yeterli olmadığını, bu tür öncelikli sorunlar ile uğraşırken sosyal beceri öğretimi ile ilgilenemediklerini, yalnız kaldıklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Downing ve Peckham-Hardin (2007)'de gerçekleştirdiği çalışmasında da öğretmenlerin destek, işbirliği, her öğrenci için bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyduklarını söyledikleri araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu durumda hizmet öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerine verilecek özel eğitim dersinin yalnızca teorik olarak verilmesinin yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal becerilerine ilişkin bir değerlendirme yapmadıkları, sosyal gelişimlerini sadece gelişim envanteri ile değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde ne tür gelişim basamaklarını izleyecekleri ve sosyal gelişim göstergelerinin neler olduğu konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma

sınıflarında öğretmenlerin ÖG’li çocuklara sosyal beceri kazandırma ve öğretmede zorluk yaşadığını ortaya çıkaran çalışmalar ile araştırmanın bu bulgusu desteklenmektedir (Lane, Beebe-Frankenberger, Lambros ve Pierson, 2001; Sazak-Pınar, 2008; Vuran ve Çolak, 2007).

Okul öncesine devam eden ÖG’li çocukların aile özelliklerinin de çocukların sosyal becerileri kazanmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ailelerin öğretmen ile işbirliği içinde olmasının çocukların uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu gibi toplumca kabul edilen sosyal becerilerin kazandırılmasına da katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler arasında çocukların sosyal becerileri hakkındaki görüşleri farklılıklar göstermesine rağmen ailelerin özellikleri arasında ÖG’li çocukların kardeşinin oluşunun bir avantaj olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Sınıfında OSB’li öğrencisi bulunan bir öğretmenin ÖG’li çocuğun sosyal becerileri öğrenmesinde kardeş faktörünün önemli olduğuna işaret etmesi bu araştırmaya özgü bir bulgudur. Bir grup öğretmenin kardeşi olan OSB’li çocukların iletişim bağlamında daha fazla fırsatla yüzleşmesini ve etkileşim fırsatına maruz kalmasını deneyimleri ile açıkladıkları görülmüştür. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2014). Annelerin görüşleri doğrultusunda öğretmenler ÖG’li çocuklar ile iyi vakit geçirdikleri akranlarını ÖG’li çocuk hakkında bilgilendirdikleri takdirde akranların kabul düzeyinin arttığı ifade edilmiştir.

ÖG’li çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde okul öncesi eğitim sınıflarında en büyük katkıyı oyun ve yapılandırılmış etkinliklerin sağladığı, görüşler sonucunda ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Okul öncesinde gerçekleştirilen etkinliklerin başında oyunlar gelmektedir. Oyunlar, ÖG’li çocukların akranları ile iletişim kurduğu, oyun kurallarının öğrenildiği, oyunu başlatma ve sürdürmeye ilişkin fırsatlar sağlayan okul öncesi eğitim programının doğal rutinleridir. Oyunun okul öncesi eğitimde ÖG’li çocuklar için sosyal becerilerin öğrenilmesinde önemli bir anahtardır ve okul öncesinde sosyal becerilerin öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir (Vaughn ve diğerleri, 2005). Yapılan çalışmalarda oyunun ÖG’li çocukların iletişimi başlatma, oyuna dâhil olma, taklit becerileri, sıra olma, dil becerilerini geliştirdiği üzerinde vurgu yapılmıştır (Durualp ve Aral, 2011; Önder, 2005; Özaydın, 2006). Araştırmanın bulguları hem sosyal becerileri yüksek hem de düşük olarak değerlendirilen tüm çocukların sosyal becerilerinin oyun içinde desteklenmesi gerektiği katılımcıların görüşleri tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca çocukların oyunu başlatma, sürdürme, oyun sırasında rol alma ve görev değiştirme becerilerinin geliştiği görüşleri ortaya çıkmıştır. OSB’ye sahip çocukların arkadaşlarının yönlendirmesi ile oyun becerilerini gerçekleştirdiği, oyun etkinlikleri sırasında kendine güvenen, kendi ile barışık bir çocuk olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. OSB’li

çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile yapılan etkinliklerin, oyunların akran etkileşimini arttırdığı ve sosyal becerilerini desteklediği çalışması ile benzerlik göstermektedir (Solish, Perry ve Minnes, 2010).

ÖG'li çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde önemli bir diğer etmenin çocukların sınıflarındaki tipik gelişim gösteren akranlarıdır. Alan yazında ÖG'li çocukların sosyal becerilerinin akranları ile kurduğu etkileşimin yoğunluğuna ve niteliğine bağlı olduğu belirtilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin olumlu tutumu ve akranlarını bilgilendirmesi, akranlara ÖG'li arkadaşlarının farklılıklarını hatırlatması ÖG'li çocukların okul öncesi eğitiminde akranları tarafından kabul edildiği, desteklendiği ve mutlu olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde ÖG'li çocuklara sosyal becerilerin kazandırılması ve akran desteğinin önemli olduğu bu çalışmanın bulguları arasındadır ve bu durum benzer araştırmaların bulguları arasındadır (Avcıoğlu, 2017). OSB'li öğrencisi olan öğretmen tipik gelişim gösteren çocuklara yetersizlikler hakkında bilgilendirme yapması ve farkındalıkları arttırmak için kitaplar okuması, tipik gelişim gösteren çocukların OSB'li arkadaşlarını kabul sırasında kolaylık sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada, kaynaştırma uygulamalarında tipik gelişim gösteren çocukların farkındalıklarını arttırmak amacıyla ÖG'li çocukları anlamalarına ve kaynaştırmada ÖG'li çocukların yaşadıkları güçlükleri hakkında bilgi vermek amacıyla kitaplar ve kartlar kullanılmıştır (Koç, Koç ve Özdemir, 2010). ZY çocuğu olan anne, ZY çocuğu olan baba ve DS çocuğu olan anne öğretmenlerin çocuklarını okul öncesi sınıflarına kabul etmek istemediklerini, sınıfa katıldıkları zaman ise onlar ile daha az vakit geçirdiklerini ve tipik gelişim gösteren akranlarının bu durumdan olumsuz etkilenerek ÖG'li çocuklarına kötü davrandığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin olumsuz tutumlarının sınıf içinde tipik gelişim gösteren çocukların tutumlarını etkilediği gibi bu durumun kaynaştırma uygulamalarından en temel beklenti olan akran etkileşimlerini olumsuz etkilediğini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra ise olumlu öğretmen tutumu tipik gelişim gösteren çocukların ÖG'li çocuklara karşı olumlu davranışlar gösterdiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenin olumlu tutum sergilediği bir araştırmada ÖG'li çocuklara karşı sınıf içi kabul ve akran ilişkilerinde olumlu sonuçlar alındığı araştırma ile benzerlik göstermektedir (Metin, Şenol ve Yumuş, 2015). Eğer öğretmenler ÖG'li çocuklara yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarında ise okul öncesi eğitime devam etmenin ÖG'li çocukların sosyalleşmesine, arkadaş edinmesine, oyuna katılımını, tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada olmayı, sınıf ortamına uyum sağlamayı, dinleme becerisini, bekleme ve grup içinde nasıl davranması gerektiğini sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin çocukların

erken dönemde sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi kaynaştırma uygulamasını ÖG'li çocuklara olumlu ilişkilerin geliştirme, akran etkileşimi kurması ve desteklemesi yönünde olumlu olduğunu vurgulayan araştırmalar ile benzer özelliktedir (Walker, 2010).

Okul öncesine devam eden ÖG'li çocukların SBDÖ'nün alt boyutları olan; kişilerarası beceriler, kendini kontrol etme, akranları ile başa çıkma, amaç oluşturma, dinleme becerileri ve görevi tamamlama becerilerinde farklılıkların tespit edildiği ve yine bu doğrultuda görüşmeler sonucunda aynı becerilerde ÖG'li çocukların günlük yaşadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim programının ÖG'li çocukların kişilerarası becerilerini, kendini kontrol etme, akranları ile başa çıkma, amaç oluşturma, dinleme becerilerinde, görevi tamamlama becerilerinin gelişmesinde katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalarda da okul öncesi eğitime devam eden ÖG'li çocukların sosyal becerilerin olumlu yönde geliştiği ve akranları ile birlikte eğitime dâhil olmalarının çocukların sosyal becerilerine katkıları olduğu bulunmuştur (Avcıoğlu, 2003; Girli ve Atasoy, 2010). Anne, baba ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitime devam eden ve yeterli sosyal becerilere sahip olan ÖG'li çocukların akranları ile birlikte vakit geçirdiği ve akranları tarafından destek gördüğü belirtilmiştir. Dolayısı ile okul öncesi eğitime devam etme süresinin bu araştırmada anne, baba ve öğretmenlerin ÖG'li çocukların sosyal becerilerine ilişkin görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiş olmakla birlikte anne ve babaların görüşleri doğrultusunda okul öncesi eğitime devam eden ve akranları tarafından kabul edilen çocukların bu durumundan çocuklarının ve kendilerinin mutlu olduğunu, çocuklarının okula seveerek gittikleri görülmektedir. Bu durum ÖG'li çocukların okul öncesi eğitime sadece dâhil edilmelerinin değil akranları ve öğretmenleri ile etkileşim içinde olmaları halinde sosyal becerileri öğrenmeleri için gerekli olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitime devam eden ÖG'li çocukların sosyal becerileri kazanmalarında yetersizlik türlerinin belirleyici olduğu söylenebilir. Ancak erken dönemde çocukların yaşamında iz bırakacak çoğu okul öncesi öğretmenlerinin ÖG'li çocuklar ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki donanımlarının yeterli olmadığı ve bir kısmının olumsuz tutumlarının devam ettiği görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında tüm sorumluluğun okul öncesi öğretmenlerinde olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi adına öğretmen yardımcısı ve destek anne-baba grupları vb. personel ile desteklenmeleri gerekmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Anne, baba ve öğretmen görüşleri doğrultusunda okul öncesine devam eden 48-72 aylık ÖG'li çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek ve sosyal becerilerini etkileyen etmenler hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi inceleyen bu çalışmada dört temel sonuç elde edilmiştir. Bunlar:

1. ÖG'li çocukların yetersizlik türlerinin (OSB, DS, İY ve ZY) sosyal beceri düzeyleri arasında anne, baba ve öğretmen bildirimlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, sosyal becerilerin neler olduğu, sosyal beceri öğretimi ve ÖG'li çocukların öğrenme ve davranış özellikleri ile ilgili bilgi düzeylerinin sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. .

3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sınırlı bilgi düzeyleri ve ÖG'li çocukların uygun olmayan davranışları nedeniyle ebeveynlerin ÖG'li çocuklarının okul öncesi eğitime devam etmelerinde sorun yaşamalarına neden olduğu görülmüştür.

4. Anne ve babaların öğretmenlerle işbirliği içinde olmalarının, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu tutumlar sergileyen öğretmenlerin ÖG'li çocukların okul öncesi sınıflarına kabullerini kolaylaştırdığı ve akranlar arasındaki olumlu etkileşimler nedeniyle çocukların sosyal becerilerinin doğal ortamlarda gelişiminin desteklendiği görülmüştür. .

6.2. Öneri

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden ÖG'li çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal becerileri etkileyen etmenleri ve sosyal becerilerin desteklenmesi için yapılması gerekenler belirlenmeye çalışılmıştır.

6.2.1. İleriki Araştırmaya Dönük Öneriler

İleride yapılacak çalışmalar için anne, baba ve öğretmenlerin standart ölçe araçları ile elde edilen bildirimlerinin yanı sıra ÖG'li çocukların sosyal becerileri doğal ortamlarında gözlemlenerek değerlendirilmeler farklı yöntemlerle çeşitlendirilmelidir. .

Okul öncesi eğitim sınıflarında ÖG'li çocukların sosyal becerileri kapsamında yer alan akran etkileşimlerine dayalı nicel ve nitel araştırmalar yürütülmelidir.

Okul öncesi eğitime devam eden ÖG'li çocukların sınıflarında öğretmen ve akran aracılı sosyal beceri eğitim programları hazırlanıp uygulanarak etkililik ve verimlilikleri incelenebilir.

6.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda;

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimi ve sosyal beceriler ile ilgili sınırlı donanımları uygulama dayalı hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.

Okul öncesi eğitime devam eden ÖG'li çocuklara sosyal beceri eğitim programları uygulanarak çocukların sosyal becerileri desteklenebilir.

Ailelerin ÖG'li çocukların sosyal becerileri hakkında bilgilendirilmesine ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerle işbirliği yapmalarına yönelik aile eğitimleri düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitime devam eden tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik ÖG'li çocukların özellikleri, iletişime nasıl geçileceği hakkında akran başlatmalı programlar uygulanarak ÖG'li çocukların sosyal kabulleri kolaylaştırılmalı ve akran etkileşimleri zenginleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve ÖG'li in özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu. (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (21-75). Ankara: Kök Yayınları.
- Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 97-100.
- Akfırat-Önalın, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 40-56.
- Akkök, F. (2010). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi* (3. Baskı). İstanbul: İmge Yayınları.
- Aktaş-Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arıl, M. (2017). Büyüme ve gelişme. M. Arıl, N.Şanlıer, S.Küçükkömürler ve M. Yaman. (Ed.), *Anne ve çocuk beslenmesi* (69-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(2), 463-492.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. ve Selimoğlu, H. (2014). Akran öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına etkisi. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-19. DOI: 10.16986/HUJE.2018042227
- Aykır, T. (2010). *Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi* (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Batu, E., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., attık, M., ve şahin, ř. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 401-420.
- Batu, E. (2018). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (ed). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (05-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2018). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Baykoç, N. (Ed.) Ankara: İzge Yayıncılık.
- Beauchamp, M.H. and Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.
- Beebe-Frankenberger, M., Lane, K. L., Bocian, K. M., Gresham, F. M. and MacMillan, D. L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations. *Preventing School Failure*, 49 (2), 10-17.
- Benjamin, T.E., Lucas-Thompson, R.G., Little, M.L., Davies, P.L. and Khetani, M.A. (2017). Participation in early childhood educational environments for young children with and without developmental disabilities and delays: a mixed methods study. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 37(1), 87-107. DOI: 10.3109/01942638.2015.1130007
- Bierman, K.L. and Wargo, J. B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7(04), 669. DOI:10.1017/s095457940000677
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Blecker, N. S. and Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-47.
- Bozarıslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında alışan eğiticilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier, 3(2).

- Brown, T. S. and Stanton-Chapman, T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17, 18-30. DOI:10.1111/1471-3802.12095
- Büyüköztürk. Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cacioppo, J. T. (2002). Social neuroscience: understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa. *American Psychologist*, 57, 819 – 831.
- Causton-Theoharis, J. N. (2009). The golden rule of providing support in inclusive classrooms: support others as you would wish to be supported. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 36–43. DOI:10.1177/004005990904200204
- Causton-Theoharis, J.N. and Malmgren, K.W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children*, 71(4), 431–444. DOI:10.1177/001440290507100403
- Choi, D.H. and Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: a cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-46.
- Conti-Ramsden, G., and Otting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with slı at 11 years of age. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(1), 145. DOI:10.1044/1092-4388(2004/013
- Creswell, J. W. and Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni*. (M. Bütün, Çev.). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Çıfci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çıfci-Tekinarslan, İ. ve Sazak-Pınar, E. (2004). Zihin engelli çocuğa sahip ailelerin çocuklarında var olan sosyal beceriler ve sosyal beceri öğretimine yönelik görüşlerin belirlenmesi. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Çolak, A. (2007). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Demir, Ş. (2014). Otizmli çocukların sosyal becerilerini etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47, 223-245.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education & Development*, 17(1), 57-89.
- Disadvantaged Groups. (2018, 15 Mart). *Disadvantaged groups*. <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus/terms/1083>.
- Doğan, Y., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., Töret, G., Özkubat, U. ve Ceyhun-Duman, A. T. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 79-94.
- Doğan, Ö. ve Acar-Şengül, E. (2016). Büyüme ve gelişme. N. Baysal Metin. (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* (1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Dowling, M. and Dolan, L. (2001). Families with children with disabilities-inequalities and the social model. *Disability and Society*, 16(1), 21-35.
- Downing, J. E. and Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students With Moderate to Severe Disabilities?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30. DOI:10.2511/rpsd.32.1.16
- Eğitim Reformu Girişimi, Tohum Otizm Vakfı (2011). Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkinliğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/faaliyet-raporlari/> (05.05.2019)
- Eren, S. (2012). *İlköğretim düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eripek, S. (2003). *Okul öncesi dönemde özel eğitim* (16-41). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Ergenekon, Y. (2017). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi* (3-22). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Florian, L., Young, K., and Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722 DOI:10.1080/13603111003778536
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.

- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(02), 93–106. DOI:10.1017/jse.2013.1
- Girli, A. (2013). An examination of the relationships between the social skill levels, self concepts and aggressive behavior of students with special needs in the process of inclusion education. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 23-38.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2010). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (3), 990-1006.
- Göl, Z. (2017). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, 139- 176.
- Gresham, F. M. and MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377. DOI:10.2307/1170514
- Gresham, F. M., Sugai, G., and Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331–344. DOI:10.1177/001440290106700303
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46 (3), 319-332.
- Guralnick, M. J. (2001). Early childhood inclusion: A focus on change. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. and Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays. A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64–79.
- Gülay, H. (2009). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(I) (104-121).
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. İstanbul: Pegem Akademi.

- Güner-Yıldız, N. (2017). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 16(3), 1275-1286.
- Han, H. S. and Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
- Henninger, N. A. and Taylor, J. L. (2014). Family perspectives on a successful transition to adulthood for individuals with disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52, 98-111.
- Heyne, L., Wilkins, V. and Anderson, L. (2012). Social inclusion in the lunchroom and on the playground at school. *Social Advocacy & Systems Change*, 3(1), 54-68.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. and Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: from theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20. DOI:10.1177/1525822x05282260
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,(23), 169-176.
- Kale, M., Nur, İ. ve Kara, İ. (2017). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi üzerine bir çalışma: tezlerde sunulan önerilerin uygulamalara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 220-234. DOI:10.17679/inuefd.306517
- Katz, L. and McClellan, D. E. (1997). Fostering children's social competence: The teacher's role. USA: National Association for Education of Young Children.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Klingner, J. K. and Boardman, A. G. (2011). Addressing the ‘research gap’ in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly*, 34 (3), 208–18.
- Koç, K., Koç, Y., ve Özdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books. *International Journal of Special Education*, 25(1), 145-161.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.

- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., and Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ladd, G. W. and Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72(5), 1579–1601. DOI:10.1111/1467-8624.00366
- Lane, K. L., Beebe-Frankenberger, M. E., Lambros, K. L. and Pierson, M. E. (2001). Designing effective interventions for children at-risk for antisocial behavior: An integrated model of components necessary for making valid inferences. *Psychology in the Schools*, 38, 365–379.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of student’s classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children*, 72, 153–167.
- Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R. and Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers’ behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 86–97.
- Laura, R. S. and Ashman, A. F. (1985). The philosophy of special education. Moral issues in mental retardation. Edited by R. S. Laura and A. F. Ashman. Beckenham, England: Croom Helm.1-10.
- Leon, G. R., Sandal, G. M. and Larsen, E. (2011). Human performance in polar environments. *Journal of Environmental Psychology*, 31(4), 353–360. DOI:10.1016/j.jenvp.2011.08.001.
- Lipsky, D. K. and Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762- 796.
- Locke, J. Kasari, C. and Wood, J.(2014). Assessing social skills in early elementary-aged children with autism spectrum disorders. *The Social Skills Q-Sort. Journal of Psychoeducational Assessment*, 32, 62-76.
- Lynch, A, and Simpson. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Metin, N., şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 483-490.

- Molano, A., Jones, S., Brown, J. and Aber, J. L. (2013). Selection and socialization of aggressive and prosocial behavior: The moderating role of social-cognitive processes. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 424–436. DOI:10. 1111/jora.12034
- McClelland, M.M. and Morrison, F.J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (2), 206-224.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McCollow, M., Shurr, J. and Jasper, A. (2015). Best practices in teacher training and professional development for including learners with low-incidence disabilities. *Including Learners with Low-Incidence Disabilities (International Perspectives on Inclusive Education)* Emerald Group Publishing Limited, 5, 37-62. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000005002>
- McCollow, M. and Hoffman, H. (2019). Supporting social development in young children with disabilities: building a practitioner’s toolki. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 309-320.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/1089> (05.04.2019)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> (10.05.2019)
- Metin, N. (2011). *Kaynaştırma-özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Ankara: Ertem Matbaası
- Milli Eğitim İstatistikleri, (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 (1. Dönem)*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=257 (31.03.2019)
- Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H. and Molloy, C. A. (2009). Parent and Teacher Report of Social Skills in Children With Autism Spectrum Disorders. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(2), 109. DOI:10.1044/0161-1461(2008/07-0089)
- Myers, C. and Holland, K. (2000). Classroom behavioral interventions: Do teachers consider the function of the behavior?. *Psychology in the Schools*, 37, 271-280.
- Nakken, H. and Pijl, S. J. (2002). *Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships*. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47–61. DOI:10.1080/13603110110051386

- Nowicky, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171–188.
- Odluyurt, S. ve Batu, E. S. (2009) Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1819-1851.
- Odluyurt, S. (2012). Okul Öncesi Kaynaştırma. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt. (Ed.). *ÖG'li in kaynaştırılması* (139-171). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Odluyurt, S. (2018). ÖG'li da okul öncesi kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1-18.
- Odom, S. L. and Diamond K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- 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., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., and Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3),17-49.
- Oktay, A. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Müzeyyen Sevinç (Ed.), *21. yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Olçay-Gül, S. (2018). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. İ. Çifci-Tekinarslan ve N. Öncül. (Ed.), *Sosyal becerilerin öğretimi* (3-32). Ankara: Vize Akademi.
- Ogelman, H.G. ve Erten-Sarıkaya, H. (2014). 5-6 yaş Çocukların Sosyal Beceri, Akran İlişkileri Ve Okula Uyum Düzeyleri İle Kardeş Değişkenleri Arasındaki İlişkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 41, 1-27.
- Orhan, M. (2010). *Okul öncesi Kaynaştırma Öğrencileriyle Tipik gelişim gösteren Öğrencilerin Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlarının Düzeyi İle Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul; Morpa Kültür Yayıncılık.

- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların sosyal etkileşimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve kul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 191- 225.
- Özaydın, L. (2019). *Perspektif: 2023 Eğitim Vizyonunda Özel Eğitim*. SETA, Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 238. <https://setav.org/assets/uploads/2019/05/238P.pdf> (15.06.2019)
- Özdemir, S. (2015). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. H. İ. Diken.(Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (292-321). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S., ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada tipik gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180.
- Özkubat, U.Sanır, H., Töret, G., ve Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3) ,211-232.
- Öztürk- Ertem, İ. (2012). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde duygu ve davranış düzenlemesi ve bozukluklar. N. Erol.(Ed.), *Bebek Ruh Sağlığı* (73-82). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk-Ertem, İ. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: üç sorun ve üç çözüm. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 13-25.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 35(1), 99-114.
- Parke, R. D. (2004). The society for research in child development at 70: progress and promise. *Child Development*, 75(1), 1–24. DOI:10.1111/j.1467-8624.2004.00651.x
- Parlak, C. (2017). *Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Pavri, S. and Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?, *Preventing School Failure*, 45(1), 8–14.

- Pavri, S. and Hegwer-DiVita, M. (2006). Meeting the social and emotional needs of students with disabilities: the special educators' perspective. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 139-153. DOI: 10.1080/10573560500242200
- Pekdoğan, S. (2016). Annelerin istismar potansiyellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 425-441.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. and Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Poyraz Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ray, C. and Elliott, S. (2006). Social adjustment and academic achievement: a predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*, 35, 493-501.
- Reis, H. T., Collins, W. A. and Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin*, 126, 844 - 872.
- Salend, S. J. (1999). Facilitating friendships among diverse students. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 9-15. DOI:10.1177/105345129903500102
- Strangis, D. E., Kemple, K. M. and Duncan, T. (2002). Teachers' roles in supporting inclusion and peer competence: Frameworks for decision making. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23, 287-291.
- Sazak-Pınar, E. (2008). Genel eğitim sınıflarında engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversite Graduate School of Social Sciences*, 1(16), 171-187.
- Sazak-Pınar, E. (2012). Identifying knowledge levels of Turkish teacher candidates about teaching social skills. *Elementary Education Online*, 11(1), 201-213.
- Sazak-Pınar, E., Çifci-Tekinarslan, İ. ve Sucuoğlu, B. (2012). Özel eğitim öğretmenleri ile annelerin zihin engelli çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 353-368.
- Sazak-Pınar, E. (2014). Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri. *New World Sciences Academy-Education Sciences*, 9(1), 73-86.

- Şahin, S. (2018). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. H. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (170-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Seçer, Z. ve Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 147-165.
- Shonkoff, J.P. and Phillips, D.A. (eds.), (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: Natl. Acad. Press.
- Shonkoff, J. P. (2017). Rethinking the definition of evidencebased interventions to promote early childhood development. *Pediatrics*, 31(4005), 1098-4275.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. and Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1–14.
- Smetana, J.G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Solish, A., Perry, A. and Minnes, P. (2010) Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *J Appl Res Intellect Disability*, 23, 226–236.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96. DOI:10.1111/1475-3588.00051
- Strain, P. S. and Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154.
- Sucuoğlu B. ve Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımı ile sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6, 41-57.

- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sürün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahbaz, Ü. (ed). (2018). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekin-İftar E. & Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin, H. H. (2012). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
- Terpstra, J. E. and Tamura, R. (2007). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405–411. DOI:10.1007/s10643-007-0225-0
- Trohanis, P. L. (2008). Progress in providing services to young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 140–151. DOI:10.1177/1053815107312050
- Tucker, G. F. and Powell, J. R. (1992). An improved canopy access technique. *Arboricultural Journal*, 16(4), 293–302. DOI:10.1080/03071375.1992.9746933
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2009). *Türkiye özürllüleri araştırması 2002*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 543- 559.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris: UNESCO. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheonframeworkfor-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.(01.07.2019).
- UNICEF. (2016). *The state of the world’s children 2016: A fair chance for every child*. https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf. (01.05.2019)
- Unis, A. S. (1995). Human behavior and the developing brain. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(9), 1249-1251. DOI:10.1097/00004583-199509000-00028

- Uysal, A. (1997). Zihin engelli ve normal öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması, 4. Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir, 10-12 Eylül,1997, https://www.pegem.net/Akademi/kongre_detay.aspx?id=48584
- Vakil, S., Freeman, R. and Swim, T. J. (2003) The reggio emilia approach and inclusive early childhood programmes. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 187–192.
- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., and Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 321–326.
- Vaughn, S., Kim, A. H., Morris Sloan, C. V., Hughes, M. T., Elbaum, B. and Sridhar, D. (2003). Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 2–15. DOI:10.1177/074193250302400101
- Vlachou, A., Stavroussi, P. and Didaskalou, E. (2016). Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs (sen) in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79-97, DOI: 10.1080/1034912X.2015.1111305
- Vuran, S. ve Çolak, A. (2007). İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerin kaynaştırmaya ve sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri, 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. 19–20 Ekim 2007
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel-Egitim-Ogretmenligi-Lisans-Programi.pdf . (7.06.2019)
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). *Okul Öncesi öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul-Oncesi-Ogretmenligi-Lisans-Programi.pdf .(7.06.2019)
- Yu, S., Ostrosky, M. M. and Fowler, S. A. (2011). Children's friendship development: A comparative study. *Early Childhood Research & Practice*, 13.

Yükselen, A. ve Yaban, H. (2013). Kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihin engelli çocukların sosyal yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(3), 457-471.



EKLER

Ek 1. Valilik İzni



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Sayı: 58446768-1471
Konu: Uygulama İzni Hak.

07/11/2018

GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden 36793618160 kimlik numaralı **Sevim KARAHAN'** ın; "Kaynaştırma Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Becerileri" konulu yüksek lisans tezine veri oluşturmak amacıyla, Gaziantep İli Merkez İlçelerine bağlı kaynaştırma uygulaması yapılan resmi ve özel bağımsız anaokulu, ilkokula bağlı anasınıfı ve ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 36-78 aylık özel gereksinimi olan çocukların öğretmenleri ve ailelerine ekteki anket ve ölçekleri uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencimizin yukarıdaki sözü edilen çalışmayı yapabilmesi için gerekli iznin verilebilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.



- Ek:**
1. Anne Ölçeği (6 sayfa)
 2. Baba Ölçeği (6 sayfa)
 3. Öğretmen Ölçeği (6 sayfa)
 4. Okul Listesi (11 sayfa)
 5. Tez Öneri Formu (10 sayfa)

Ek 2. Anne Bilgi Formu ve Ölçek Formu

Değerli Anne,

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma sınıflarına devam eden ÖG'li in sosyal beceri düzeylerini belirlemektir. Bu formu çocuğunuzun öğretmeni dolduracağı gibi sizlerinde ayrı ayrı (anne ve baba formu) doldurmanız için iki zarf halinde çocuğunuzun öğretmeni tarafından size iletilecektir. Formları doldurduktan sonra zarfları kapalı olarak çocuğunuzun öğretmenine teslim etmeniz gerekmektedir. Desteğiniz için çok teşekkür ederim.

ANNE BİLGİ FORMU

YÖNERGE: Anket üç bölümden oluşmaktadır. **Birinci bölümde** çocuğunuza **ikinci bölümde** size ilişkin bilgileri yanıtlamanız beklenmektedir. **Üçüncü bölümde** ise maddeler halinde listelenen sosyal beceriler ile ilgili olarak çocuğunuzun bu becerilere sahip olup olmadığını değerlendirmeniz beklenmektedir. Bu bölümde listelenen her bir sosyal beceri için çocuğunuzun düzeyini en iyi yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz (*Her Zaman Yapar, Çok Sık Yapar, Genellikle Yapar, Çok Az Yapar, Hiçbir Zaman Yapmaz*). Lütfen, anketin tüm bölümlerini doldurunuz. Soruları içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın sonuçları açısından çok önemlidir. Katılımınız ve içtenliğiniz için teşekkür ederim.

Sevim Karahan
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü
Araştırma Görevlisi sevim.karahan@hku.edu.tr

1. BÖLÜM

Formun doldurulduğu tarih:

Çocuğunuz ile ilgili bilgiler	
Çocuğunuzun;	
1. Doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl) :	
2. Cinsiyeti :	() Kadın () Erkek
3. Tıbbi tanı aldığı yetersizlik türü :	() Otizm () Zihin engeli () İşitme () Görme () Bedensel yetersizlik () Diğer
4. Kardeşlerinin sayısı (kendisi hariç) :
5. Ailenizin kaçınıcı çocuğu olduğu (Doğum sırası) :
6. İlk tıbbi tanı aldığı yaş (Ay/Yıl) :
7. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam ediyor mu? : () Evet () Hayır	
8. Yedinci soruya yanıtınız Evet ise ne kadar süredir özel eğitim desteği alıyor? :
9. Okul öncesi eğitime (kaynaştırma) devam ettiği toplam süre (Ay/ yıl) :
10. Çocuğunuzun Okul öncesi Eğitim sınıfında akranları ile etkileşim (oyun oynama, oyun kurma, sıra alma vb.) kurduğunu düşünüyor musunuz? :	() Evet () Hayır
11. Çocuğunuzun Okul öncesi Eğitim sınıfına gitmekten hoşlandığını düşünüyor musunuz? :	() Evet () Hayır
12. Çocuğunuzun olumlu sosyal becerilere sahip olduğunu düşünüyorsanız bunu etkileyen en önemli özelliği sizce hangisidir? :	() Konuşma becerisine sahip olması () Arkadaşlık kurabilmesi () Diğer: () Sakin ve güler yüzlü oluşu

13. Çocuğunuzun olumlu sosyal becerilere **sahip** () Problem davranışlarının () Konuşma becerisine **olmadığını düşünüyorsanız** bunu etkileyen en olması sahip olmaması önemli özelliği sizce hangisidir? () Hareket becerilerindeki () Öz bakım becerilerindeki yetersizliği () Diğer:

2. BÖLÜM

Anne ile ilgili bilgiler

Annenin;

1. Doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl) :
2. Eğitim durumu : () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora
3. Mesleği :
4. Aile bütçesine katkı sağlayan bir işte çalışıyor mu? : () Evet () Hayır
5. Medeni durumu : () Evli () Dul () Boşanmış () Ayrı yaşıyor
6. Yetersizliği olan diğer çocuklarının sayısı :
7. Çocuğunuzun sosyal becerilerine en büyük desteği hangi birimin yaptığını düşünüyorsunuz? () Okul öncesi eğitim sınıfı () Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi () Aile () Diğerleri:

3. BÖLÜM

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)

Yönerge: Bu ölçek 4-6 yaş arasındaki çocukların günlük yaşamlarında farklı kişilerle, farklı ortamlarda ve farklı durumlarda sergileyebildikleri sosyal becerileri içeren maddelerden oluşmaktadır. Lütfen her bir maddeyi, çocuğunuzun bu beceriyi ne derece yapabildiğini düşünerek yanıtlayınız. Her bir madde için çocuğunuzun düzeyini **en iyi yansıttığını** düşündüğünüz beş ayrı sütunda yer alan seçeneklerden; **her zaman yapar (5), çok sık yapar(4), genellikle yapar(3), çok az yapar(2) ve hiçbir zaman yapmaz(1)** birini seçerek altına (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün maddeleri yanıtlayınız.

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
1. Başkalarının duygularının farkına varır.					
2. Hata yaptığında özür diler.					
3. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır.					
4. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder.					
5. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.					
6. Başkalarını oyun oynamaya davet eder.					
7. Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder.					
8. Bir gruba kolayca katılır.					
9. Başkalarıyla kolayca arkadaşlık kurar.					
10. Anlamadığı kurallar olduğunda bunları sorar.					
11. Arkadaşlarına iltifatta bulunur.					
12. Kendi kendisine iltifatta bulunur.					
13. Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da başıyla) selam verir.					
14. Başkalarının duygularına saygı gösterir.					
15. Sırasını bekler.					

3. BÖLÜM

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDYSB)					
1. Başkasının kızgınlığının farkına varır.					
2. Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder.					
3. Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir.					
4. Sürekli değişikliklere tepki gösterir.					
5. Kızgınlığının başladığını fark eder.					
6. Olumlu değişiklikleri kolayca kabul eder.					
7. Olumsuz değişiklikleri kolayca kabul eder.					
8. Bağımsız olarak karar alır.					
9. Başkalarıyla arasında olan anlaşmazlığı idare eder.					
10. Kendisinden istenilenleri olumlu bir şekilde reddeder.					
11. Arkadaşlarının mantıklı düşüncelerini kabul eder.					
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir (ABBÇB).					
1. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der.					
2. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde hayır der.					
3. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde karşı koyar.					
4. Akran baskısına rağmen kendi düşüncelerini uygun şekilde savunur.					
5. Arkadaşlarının mantıklı olmayan düşüncelerini uygun şekilde reddeder.					
6. Oynadığı bir oyunda üstlendiği rollerini akran baskısına rağmen yerine getirir.					
7. Akran baskısını görmezlikten gelir.					
8. Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye çalışır.					
9. Farklı düşüncelerin olduğu durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır.					
10. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde karşı koyar.					

3. BÖLÜM

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Sözel Açıklama Becerileri (SAB)					
1. Başkalarına kendini tanıtır.					
2. Başkalarına arkadaşlarını tanıtır.					
3. Akran övgüleriyle karşılaştığında bu durumu açıklar.					
4. Başkalarınca anlaşılmayan davranışlar sergilediğinde bunları açıklar.					
5. Güçlü ve zayıf yanlarını tanımlar.					
6. Başkalarınca verilen yönergeleri anlamadığında bunu ifade eder.					
7. Başkalarına sözel olarak çeşitli görevleri dağıtır.					
Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)					
1. Baskı altında sakin kalır.					
2. Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.					
3. Sınıfta sessizce öğretmenini bekler.					
4. Kendisine yapılan olumsuz eleştirileri doğru bulduğunda kabul eder.					
Amaç Oluşturma Becerileri (AOB)					
1. Bağımsız olarak kendine bir amaç oluşturur.					
2. Birbirini izleyen amaçlar oluşturur.					

3. Oluşturduğu amaç ya da amaçları başarmak için çaba gösterir.					
---	--	--	--	--	--

3. BÖLÜM

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Dinleme Becerileri (DB)					
1. Başkalarının verilen sözel yönergeleri dinler.					
2. Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarak dinler.					
3. Başkalarının verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.					
4. Başkalarının konuşmalarından duyduklarını açıklar.					
5. Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.					
Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)					
1. Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalışır.					
2. Üstlendiği görev ya da görevleri zamanında bitirir.					
3. Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirir.					
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)					
1. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
2. Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder.					
3. Kurallara uyduğunda ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					
4. Kurallara uymadığında ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					

Ek 3. Baba Bilgi Formu ve Ölçek Formu

Değerli baba,

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma sınıflarına devam eden ÖG'li in sosyal beceri düzeylerini belirlemektir. Bu formu çocuğunuzun öğretmeni dolduracağı gibi sizlerinde ayrı ayrı (anne ve baba formu) doldurmanız için iki zarf halinde çocuğunuzun öğretmeni tarafından size iletilecektir. Formları doldurduktan sonra zarfları kapalı olarak çocuğunuzun öğretmenine teslim etmeniz gerekmektedir. Desteğiniz için çok teşekkür ederim.

BABA BİLGİ FORMU

YÖNERGE: Anket üç bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* çocuğunuza *ikinci bölümde* size ilişkin bilgileri yanıtlanmanız beklenmektedir. *Üçüncü bölümde* ise maddeler halinde listelenen sosyal beceriler ile ilgili olarak çocuğunuzun bu becerilere sahip olup olmadığını değerlendirmeniz beklenmektedir. Bu bölümde listelenen her bir sosyal beceri için çocuğunuzun düzeyini en iyi yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz (*Her Zaman Yapar, Çok Sık Yapar, Genellikle Yapar, Çok Az Yapar, Hiçbir Zaman Yapmaz*). Lütfen, anketin tüm bölümlerini doldurunuz. Soruları içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın sonuçları açısından çok önemlidir. Katılımınız ve içtenliğiniz için teşekkür ederim.

Sevim Karahan

Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü
Araştırma Görevlisi sevim.karahan@hku.edu.tr

1. BÖLÜM

Çocuğunuz ile ilgili bilgiler

Çocuğunuzun;

- Doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl) :
- Cinsiyeti : Kadın Erkek
- Tıbbi tanı aldığı yetersizlik türü : Otizm Zihin engeli İşitme
 Görme Bedensel yetersizlik Diğer
- Kardeşlerinin sayısı (kendisi hariç) :
- Ailenizin kaçınıcı çocuğu olduğu (Doğum sırası)
:
- İlk tıbbi tanı aldığı yaş (Ay/Yıl) :

- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam ediyor mu? : Evet Hayır
- Yedinci soruya yanıtınız Evet ise ne kadar süredir özel eğitim desteği alıyor? :
- Okul öncesi eğitime (kaynaştırma) devam ettiği toplam süre (Ay/ yıl) :

- Çocuğunuzun Okul öncesi Eğitim sınıfında akranları ile etkileşim (oyun oynama, oyun kurma, sıra alma vb.) kurduğunu düşünüyor musunuz? : Evet Hayır

- Çocuğunuzun Okul öncesi Eğitim sınıfına gitmekten hoşlandığını düşünüyor musunuz? : Evet Hayır

- Çocuğunuzun olumlu sosyal becerilere **sahip olduğunu düşünüyorsanız** bunu etkileyen en önemli özelliği sizce hangisidir? Konuşma becerisine sahip olması Oyun etkinliklerine katılabilmesi
 Arkadaşlık kurabilmesi Sakin ve güler yüzlü oluşu
 Diğer:

13. Çocuğunuzun olumlu sosyal becerilere **sahip** () Problem davranışlarının () Konuşma becerisine **olmadığını düşünüyorsanız** bunu etkileyen en olması sahip olmaması önemli özelliği sizce hangisidir? () Hareket becerilerindeki () Öz bakım kısıtlılığı becerilerindeki yetersizliği () **Diğer:**

2. BÖLÜM

Baba ile ilgili bilgiler

Babanın;

1. Doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl) :
2. Eğitim durumu : () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()
3. Mesleği :
4. Aile bütçesine katkı sağlayan bir işte çalışıyor mu? : () Evet () Hayır
5. Medeni durumu : () Evli () Dul () Boşanmış () Ayrı yaşıyor
6. Yetersizliği olan diğer çocuklarının sayısı :
7. Çocuğunuzun sosyal becerilerine en büyük desteği hangi birimin yaptığını düşünüyorsunuz? () Okul öncesi eğitim sınıfı () Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi () Aile () Diğerleri:

3. BÖLÜM

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)

Yönerge: Bu ölçek 4-6 yaş arasındaki çocukların günlük yaşamlarında farklı kişilerle, farklı ortamlarda ve farklı durumlarda sergileyebildikleri sosyal becerileri içeren maddelerden oluşmaktadır. Lütfen her bir maddeyi, çocuğunuzun bu beceriyi ne derece yapabildiğini düşünerek yanıtlayınız. Her bir madde için çocuğunuzun düzeyini **en iyi yansıttığını** düşündüğünüz beş ayrı sütunda yer alan seçeneklerden; **her zaman yapar (5), çok sık yapar(4), genellikle yapar(3), çok az yapar(2) ve hiçbir zaman yapmaz(1)** birini seçerek altına (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün maddeleri yanıtlayınız.

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
16. Başkalarının duygularının farkına varır.					
17. Hata yaptığında özür diler.					
18. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır.					
19. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder.					
20. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.					
21. Başkalarını oyun oynamaya davet eder.					
22. Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder.					
23. Bir gruba kolayca katılır.					
24. Başkalarıyla kolayca arkadaşlık kurar.					
25. Anlamadığı kurallar olduğunda bunları sorar.					
26. Arkadaşlarına iltifatta bulunur.					
27. Kendi kendisine iltifatta bulunur.					
28. Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da başıyla) selam verir.					
29. Başkalarının duygularına saygı gösterir.					
30. Sırasını bekler.					

3. BÖLÜM

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDYSB)					
12. Başkasının kızgınlığının farkına varır.					
13. Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder.					
14. Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir.					
15. Sürekli değişikliklere tepki gösterir.					
16. Kızgınlığının başladığını fark eder.					
17. Olumlu değişiklikleri kolayca kabul eder.					
18. Olumsuz değişiklikleri kolayca kabul eder.					
19. Bağışsız olarak karar alır.					
20. Başkalarıyla arasında olan anlaşmazlığı idare eder.					
21. Kendisinden istenilenleri olumlu bir şekilde reddeder.					
22. Arkadaşlarının mantıklı düşüncelerini kabul eder.					
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir (ABBÇB).					
11. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der.					
12. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde hayır der.					
13. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde karşı koyar.					
14. Akran baskısına rağmen kendi düşüncelerini uygun şekilde savunur.					
15. Arkadaşlarının mantıklı olmayan düşüncelerini uygun şekilde reddeder.					
16. Oynadığı bir oyunda üstlendiği rollerini akran baskısına rağmen yerine getirir.					
17. Akran baskısını görmezlikten gelir.					
18. Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye çalışır.					
19. Farklı düşüncelerin olduğu durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır.					
20. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde karşı koyar.					

3. BÖLÜM

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Sözel Açıklama Becerileri (SAB)					
8. Başkalarına kendini tanıtır.					
9. Başkalarına arkadaşlarını tanıtır.					
10. Akran övgüleriyle karşılaştığında bu durumu açıklar.					
11. Başkalarınca anlaşılmayan davranışlar sergilediğinde bunları açıklar.					
12. Güçlü ve zayıf yanlarını tanımlar.					
13. Başkalarınca verilen yönergeleri anlamadığında bunu ifade eder.					
14. Başkalarına sözel olarak çeşitli görevleri dağıtır.					
Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)					
5. Baskı altında sakin kalır.					
6. Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.					
7. Sınıfta sessizce öğretmenini bekler.					
8. Kendisine yapılan olumsuz eleştirileri doğru bulduğunda kabul eder.					
Amaç Oluşturma Becerileri (AOB)					
4. Bağımsız olarak kendine bir amaç oluşturur.					
5. Birbirini izleyen amaçlar oluşturur.					

6. Oluşturduğu amaç ya da amaçları başarmak için çaba gösterir.					
---	--	--	--	--	--

3. BÖLÜM

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Dinleme Becerileri (DB)					
6. Başkalarının verilen sözel yönergeleri dinler.					
7. Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarak dinler.					
8. Başkalarının verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.					
9. Başkalarının konuşmalarından duyduklarını açıklar.					
10. Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.					
Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)					
4. Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalışır.					
5. Üstlendiği görev ya da görevleri zamanında bitirir.					
6. Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirir.					
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)					
5. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
6. Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder.					
7. Kurallara uyduğunda ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					
8. Kurallara uymadığında ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					

Ek 4. Öğretmen Bilgi Formu ve Ölçek Formu

Değerli Okul Öncesi Öğretmeni,

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma sınıflarına devam eden ÖG'li in sosyal beceri düzeylerini belirlemektir. Sınıfınızda birden çok Eğitsel Değerlendirme Raporu ile yönlendirilen özel gereksinimli öğrenciniz var ise bu formu deneyim sahibi olduğunuz yani daha iyi tanıdığımız tanısı olan bir öğrencinizi düşünerek doldurunuz. Ayrıca, aynı öğrencinin anne ve babasının ayrı ayrı doldurması için araştırmacı tarafından size zarf içinde verilecek formu anne ve babaya ulaştırmanız ve kapalı olarak size teslim etmeleri konusunda yardımınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Desteğiniz için çok teşekkür ederim.

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

YÖNERGE: Anket üç bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* öğrencinize ilişkin *ikinci bölümde* size ilişkin bilgileri yanıtlamanız beklenmektedir. *Üçüncü bölümde* ise maddeler halinde listenen sosyal beceriler ile ilgili olarak öğrencinizin bu becerilere sahip olup olmadığını değerlendirmeniz beklenmektedir. Bu bölümde listelenen her bir sosyal beceri ile ilgili olarak öğrencinizin düzeyini en iyi yansıttığımı düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz (*Her Zaman Yapar, Çok Sık Yapar, Genellikle Yapar, Çok Az Yapar, Hiçbir Zaman Yapmaz*). Lütfen, anketin tüm bölümlerini doldurunuz. Soruları içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın sonuçları açısından çok önemlidir. Katılımınız ve içtenliğiniz için teşekkür ederim.

Sevim Karahan

Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü

Araştırma

Görevlisi

sevim.karahan@hku.edu.tr

1. BÖLÜM

Kaynaştırma öğrenciniz ile ilgili bilgiler

Öğrencinizin;

1. Doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl) :
2. Cinsiyeti : Kadın Erkek
3. Devam ettiği yaş grubu / sınıfı :
4. Tıbbi tanı aldığı yetersizlik türü : Otizm Zihin engeli İşitme
 Görme Bedensel yetersizlik Diğer
5. Ne kadar süredir sınıfınızda olduğu (Yıl / ay olarak) :
6. Ne kadar süredir kaynaştırma sınıfına devam ettiği (Yıl/ay) :

7. Öğrenciniz olumlu sosyal becerilere **sahip olduğunu düşünüyorsanız** bunu etkileyen en önemli özelliği sizce hangisidir? Konuşma becerisine sahip olması Oyun etkinliklerine katılabilmesi Arkadaşlık kurabilmesi Sakin ve güler yüzlü oluşu Diğer:

8. Öğrenciniz olumlu sosyal becerilere **sahip olmadığını düşünüyorsanız** bunu etkileyen en önemli özelliği sizce hangisidir? Problem davranışlarının olması Konuşma becerisine sahip olmaması Hareket becerilerindeki kısıtlılığı Öz bakım becerilerindeki yetersizliği Diğer:

2. BÖLÜM

Öğretmen ile ilgili bilgiler

Öğretmenin;

1. Yaşı : 20-30 31-40 41-50 51 ve üzeri
2. Cinsiyeti : Kadın Erkek
3. Üniversiteden mezun olduğu bölüm : Okul öncesi Öğretmenliği Çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği Sınıf öğretmenliği Diğer
4. Bu okuldaki görev süresi : 1-5 6-10 11-20 21 ve üzeri
5. Meslekteki toplam hizmet yılı :
6. Şu anki sınıf mevcudu :
7. Şu anki kaynaştırma öğrencisi sayısı:

8. Öğrencinizin eğitimine yönelik bir eğitim aldınız mı?

() Evet

() Hayır

9. Yanıtınız Evet ise hangi konuda eğitim aldınız?

.....

10. Kaynaştırma uygulamaları hakkında eğitim, araç-gereç desteği veya sosyal destek (deneyimli öğretmen, aile vb.) aldınız mı?

() Evet

() Hayır

11. Yanıtınız Evet ise ne tür destekler aldınız ve kim/kimler tarafından size verildi?

.....

3. BÖLÜM

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)

Yönerge: Bu ölçek 4-6 yaş arasındaki çocukların günlük yaşamlarında farklı kişilerle, farklı ortamlarda ve farklı durumlarda sergileyebildikleri sosyal becerileri içeren maddelerden oluşmaktadır. Lütfen her bir maddeyi, çocuğunuzun bu beceriyi ne derece yapabildiğini düşünerek yanıtlayınız. Her bir madde için çocuğunuzun düzeyini **en iyi yansıttığını** düşündüğünüz beş ayrı sütunda yer alan seçeneklerden; **her zaman yapar (5)**, **çok sık yapar(4)**, **genellikle yapar(3)**, **çok az yapar(2)** ve **hiçbir zaman yapmaz(1)** birini seçerek altına (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün maddeleri yanıtlayınız.

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
31. Başkalarının duygularının farkına varır.					
32. Hata yaptığında özür diler.					
33. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır.					
34. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder.					
35. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.					
36. Başkalarını oyun oynamaya davet eder.					
37. Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder.					
38. Bir gruba kolayca katılır.					
39. Başkalarıyla kolayca arkadaşlık kurar.					
40. Anlamadığı kurallar olduğunda bunları sorar.					
41. Arkadaşlarına iltifatta bulunur.					
42. Kendi kendisine iltifatta bulunur.					
43. Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da başıyla) selam verir.					
44. Başkalarının duygularına saygı gösterir.					
45. Sırasını bekler.					

3. BÖLÜM

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDYSB)					
23. Başkasının kızgınlığının farkına varır.					
24. Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder.					
25. Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir.					
26. Sürekli değişikliklere tepki gösterir.					
27. Kızgınlığının başladığını fark eder.					
28. Olumlu değişiklikleri kolayca kabul eder.					
29. Olumsuz değişiklikleri kolayca kabul eder.					
30. Bağımsız olarak karar alır.					
31. Başkalarıyla arasında olan anlaşmazlığı idare eder.					
32. Kendisinden istenilenleri olumlu bir şekilde reddeder.					
33. Arkadaşlarının mantıklı düşüncelerini kabul eder.					

Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir (ABBÇB).					
21. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der.					
22. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde hayır der.					
23. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde karşı koyar.					
24. Akran baskısına rağmen kendi düşüncelerini uygun şekilde savunur.					
25. Arkadaşlarının mantıklı olmayan düşüncelerini uygun şekilde reddeder.					
26. Oynadığı bir oyunda üstlendiği rollerini akran baskısına rağmen yerine getirir.					
27. Akran baskısını görmezlikten gelir.					
28. Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye çalışır.					
29. Farklı düşüncelerin olduğu durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır.					
30. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde karşı koyar.					

3. BÖLÜM

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Sözel Açıklama Becerileri (SAB)					
15. Başkalarına kendini tanıtır.					
16. Başkalarına arkadaşlarını tanıtır.					
17. Akran övgüleriyle karşılaştığında bu durumu açıklar.					
18. Başkalarının anlaşılmayan davranışlar sergilediğinde bunları açıklar.					
19. Güçlü ve zayıf yanlarını tanımlar.					
20. Başkalarının verilen yönergeleri anlamadığında bunu ifade eder.					
21. Başkalarına sözel olarak çeşitli görevleri dağıtır.					
Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)					
9. Baskı altında sakin kalır.					
10. Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.					
11. Sınıfta sessizce öğretmenini bekler.					
12. Kendisine yapılan olumsuz eleştirileri doğru bulduğunda kabul eder.					
Amaç Oluşturma Becerileri (AOB)					
7. Bağımsız olarak kendine bir amaç oluşturur.					
8. Birbirini izleyen amaçlar oluşturur.					
9. Oluşturduğu amaç ya da amaçları başarmak için çaba gösterir.					

3. BÖLÜM

	Her Zaman Yapar (5)	Çok Sık Yapar (4)	Genellikle Yapar (3)	Çok Az Yapar (2)	Hiçbir Zaman Yapmaz (1)
Dinleme Becerileri (DB)					
11. Başkalarının verilen sözel yönergeleri dinler.					
12. Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarak dinler.					
13. Başkalarının verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.					
14. Başkalarının konuşmalarından duyduklarını açıklar.					
15. Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.					
Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)					
7. Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalışır.					
8. Üstlendiği görev ya da görevleri zamanında bitirir.					

9. Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirir.					
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)					
9. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
10. Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder.					
11. Kurallara uyduğunda ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					
12. Kurallara uymadığında ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					



Ek 5. Anne Bilgi Formu ve Nitel Sorular

ANNE GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Bilgileri

Görüşme Tarihi :
Görüşmeye Başlama Saati :
Görüşmenin Bitiş Saati :
Görüşmeci :

Demografik Bilgiler

Çocuğun;

Adı-Soyadı :
Doğum Tarihi :
Cinsiyeti :
Yetersizlik Türü :
Devam Ettiği Okulun Adı :
Devam Ettiği Yaş Grubu :
Okul Öncesi Kuruma Devam
Ettiği Toplam Süre :

Annenin;

Adı-soyadı :
Doğum tarihi :
Öğrenim durumu :
Mesleği :
Çalışıyor mu? :
Aylık ortalama geliri :
Diğer çocukların cinsiyeti ve
sayısı :
Ailedeki diğer bireyler :

Değerli Anne,

Öncelikle bu çalışmaya zaman ayırarak, görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde yürütmekte olduğum “Kaynaştırma Sınıflarında Özel Gereksinimi Çocukların Sosyal Becerileri” konulu yüksek lisans tezim doğrultusunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Görüşmelerimiz ses kaydı ile kaydedilecektir. Bu görüşmede konuştuğumuz her şey gizli kalacak ve kayıtlar başka kurum veya kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmemiz aşağıdaki sorular doğrultusunda yürütülecektir:

1. Çocuğunuzun şu anki sosyal becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

2. **Çocuğunuz okul öncesi eğitime başlamadan önce sosyal becerileri nasıldı? Açıklar mısınız?**
3. **Okul öncesi eğitim sınıfında çocuğunuzun sosyal becerilerini nelerin etkilediğini düşünüyorsunuz?**
 - Öğretmen
 - Akranlar
 - Etkinlikler
4. **Çocuğunuzun okul öncesi eğitim sınıfındaki akranları ile etkileşimi hakkında neler düşünüyorsunuz?**
 - Oyun Etkinliği
 - Arkadaşlık ilişkileri
 - Akran ilişkisi
5. **Çocuğunuzun okul öncesi öğretmeni ve diğer yetişkinlerle (stajyer öğrenci vb.) etkileşimi hakkında neler düşünüyorsunuz?**
6. **Çocuğunuzun şu anda öncelikli olarak hangi sosyal becerilere ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?**
 - Örneğin; bir etkinliği yapmaya karar verir ve uygular mı?
 - Öğretmeni ve akranlarının söylediklerini dinler ve uygular mı?
 - Verilen görevi zamanında tamamlar mı?
 - Başarısızlık yaşandığında kolay kabul eder mi?
7. **Çocuğunuzun okul öncesi eğitim sınıfında akranları ile yaşadığı güçlükler var mı? Açıklar mısınız?**
8. **Okul öncesi eğitim sınıfına gitmesinin çocuğunuza en önemli katkısı nedir? Açıklar mısınız?**
9. **Okul öncesi öğretmenin çocuğunuzun sosyal becerilerini nasıl desteklemesini beklersiniz? Açıklar mısınız?**

Ek 6. Baba Bilgi Formu ve Nitel Sorular

BABA GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Bilgileri

Görüşme tarihi :
Görüşmeye başlama saati :
Görüşmenin bitiş saati :
Görüşmecisi :

Demografik Bilgiler

Çocuğun;

Adı-Soyadı :
Doğum tarihi :
Cinsiyeti :
Yetersizlik türü :
Devam ettiği okulun adı :
Devam ettiği yaş grubu :
Okul öncesi kuruma devam ettiği toplam süre :

Annenin;

Adı-soyadı :
Doğum tarihi :
Öğrenim durumu :
Mesleği :
Çalışıyor mu? :
Aylık ortalama geliri :
Diğer çocukların cinsiyeti ve sayısı :
Ailedeki diğer bireyler :

Değerli Baba,

Öncelikle bu çalışmaya zaman ayırarak, görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde yürütmekte olduğum “Kaynaştırma Sınıflarında Özel Gereksinimi Çocukların Sosyal Becerileri” konulu yüksek lisans tezim doğrultusunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Görüşmelerimiz ses kaydı ile kaydedilecektir. Bu görüşmede konuştuğumuz her şey gizli kalacak ve kayıtlar başka kurum veya kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmemiz aşağıdaki sorular doğrultusunda yürütülecektir:

1. **Çocuğunuzun şu anki sosyal becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?**
2. **Çocuğunuz okul öncesi eğitime başlamadan önce sosyal becerileri nasıldı? Açıklar mısınız?**

3. **Okul öncesi eğitim sınıfında çocuğunuzun sosyal becerilerini nelerin etkilediğini düşünüyorsunuz?**
- Öğretmen
 - Akranlar
 - Etkinlikler
4. **Çocuğunuzun okul öncesi eğitim sınıfındaki akranları ile etkileşimi hakkında neler düşünüyorsunuz?**
- Oyun Etkinliği
 - Arkadaşlık ilişkileri
 - Akran ilişkisi
5. **Çocuğunuzun oku löncesi öğretmeni ve diğer yetişkinlerle (stajyer öğrenci vb.) etkileşimi hakkında neler düşünüyorsunuz?**
6. **Çocuğunuzun şu anda öncelikli olarak hangi sosyal becerilere ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?**
- Örneğin; bir etkinliği yapmaya karar verir ve uygular mı?
 - Öğretmeni ve akranlarının söylediklerini dinler ve uygular mı?
 - Verilen görevi zamanında tamamlar mı?
 - Başarısızlık yaşandığında kolay kabul eder mi?
7. **Çocuğunuzun okul öncesi eğitim sınıfında akranları ile yaşadığı güçlükler var mı? Açıklar mısınız?**
8. **Okul öncesi eğitim sınıfına gitmesinin çocuğunuza en önemli katkısı nedir? Açıklar mısınız?**
9. **Okul öncesi öğretmenin çocuğunuzun sosyal becerilerini nasıl desteklemesini beklersiniz? Açıklar mısınız?**

Ek 7. Öğretmen Bilgi Formu ve Nitel Sorular

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Bilgileri

Görüşme Tarihi :
Görüşmeye Başlama Saati :
Görüşmenin Bitiş Saati :
Görüşmeci :

Demografik Bilgiler

Öğrencinin;

Adı-Soyadı :
Doğum tarihi :
Cinsiyeti :
Yetersizlik türü :
Devam ettiği okulun adı :
Devam ettiği yaş grubu :
Özel eğitim desteği alıyor mu? :

Öğretmenin;

Adı-soyadı :
Doğum tarihi :
Cinsiyet :
Öğrenim durumu :
Mezun olduğunuz bölüm :
Bu okuldaki görev süreniz :
Mesleki deneyim süreniz :
Sınıf mevcudunuz :
Sınıfınızda kaynaştırma
öğrencisi sayısı/tanısı :
ÖG'liÖ ile deneyim süreniz :
Kaynaştırma eğitimi veya
ÖG'liÖ'ler hakkında bir eğitim
aldınız mı? :
Sosyal beceri öğretimi
hakkında bir eğitim
aldınız mı? :

Değerli Öğretmenimiz,

Öncelikle bu çalışmaya zaman ayırarak, görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde yürütmekte olduğum “Kaynaştırma Sınıflarında ÖG’li in (ÖG’liÇ) Sosyal Becerileri” konulu yüksek lisans tezim doğrultusunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Görüşmelerimiz ses kaydı ile kaydedilecektir. Bu görüşmede konuştuğumuz her şey gizli kalacak ve kayıtlar başka kurum veya kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmemiz aşağıdaki sorular doğrultusunda yürütülecektir:

1. **ÖG’liÇ’nin sosyal becerileri hakkında bilgi verir misiniz?**
2. **Sınıfınızdaki diğer çocukların sosyal becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?**
3. **ÖG’liÇ’nin sınıfınıza geldiği ilk günlerdeki sosyal becerileri ile şu anki sosyal becerileri arasında fark olduğunu düşünüyor musunuz?**
4. **ÖG’liÇ’nün sosyal becerileri öğrenmesinde nelerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?**
5. **ÖG’liÇ’nün akranları ile etkileşimi hakkında ne düşünüyorsunuz?**
 - Oyun Etkinliği
 - Akran ilişkileri
 - Arkadaşlık
 - Öğretmen
6. **ÖG’liÇ’ye sosyal becerileri öğretirken ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?**
7. **ÖG’liÇ’nin şu anda öncelikli olarak hangi sosyal becerilere ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?**
 - Örneğin; bir etkinliği yapmaya karar verir ve uygular mı?
 - Öğretmeni ve akranlarının söylediklerini dinler ve uygular mı?
 - Verilen görevi zamanında tamamlar mı?
 - Başarısızlık yaşandığında kolay kabul eder mi?
8. **ÖG’liÇ’ye öğretmekte zorlandığınız beceriler var mı? Açıklar mısınız?**
9. **Okul öncesi eğitim sınıfına katılmasının ÖG’liÇ’ye neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?**
10. **ÖG’liÇ’nin sınıf içinde kontrol etmekte zorlandığınız davranışları hakkında bilgi verir misiniz?**
11. **ÖG’liÇ’nin sosyal becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?**
 - Ölçek
 - Kontrol listesi
12. **ÖG’liÇ’lere sosyal becerilerin öğretimi ile ilgili öğrenmek istediğiniz konular var mı? Açıklayınız.**
13. **Sosyal beceriyi öğrenmemesine neler etki ediyor?**

Ek 8. Ana Tema, Alt Temaları Oluşturan Kodlara Örnekler

Katılımcı	Ana Tema	Alt Tema	Kod
Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Çocuklar ve Sosyal beceri düzeyi düşük olan Çocuklar	ÖG'li Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Deneyim ve Algıları	Sosyal Beceri	Temel sosyal beceriler Okulla ilgili sosyal beceriler Kültür ile ilgili sosyal beceriler
		Uygun Olmayan Davranışlar	Kendini istenmedik durumlara göre kontrol edememe Motor davranışlar
Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Çocuklar ve Sosyal beceri düzeyi düşük olan Çocuklar	Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler	ÖG'li Çocukların Özellikleri	Kişisel özellikleri Engel türü Öfke kontrolsüzlüğü Sınıf kuralları öğrenme zorluğu Akranı tarafından reddedilme Akranı tarafından kullanılma
		Okul Öncesi Eğitim	Temel sosyal beceri kazanma Arkadaşlık becerisi kazanma Okulla ilgili kurallar Okulla ilgili beceriler Gruba dâhil olma Bireysellikten kurtulma Arkadaşlık kurma
		Öğretmen Özellikleri	Öğretmenin mesleki donanım yetersizliği Olumlu öğretmen tutumu Akranı bilgilendirme Akran görevlendirmesi Özel eğitim farkındalığı Akran yönlendirme eksikliği Yöntem eksikliği Değerlendirme eksikliği
		Akran Özellikleri	Olumlu akran desteği Akranın farkındalığı Akranın bilgi eksikliği Aktif çocuk isteği Grup içine dâhil edilme süresi
		Aile Özellikleri	Kardeş eksikliği İşbirliği İşbirliği yetersizliği
		Anne ve Babanın Gereksinim ve Önerileri	Oyun Aile Desteği Etkinlikler Öğretmen Desteği

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Çocuklar ve Sosyal beceri düzeyi düşük olan Çocuklar	Sosyal Becerilerin Desteklenmesine Yönelik Gereksinim ve Öneriler		Destek Hizmet Desteği
		Öğretmen Gereksinim ve Önerileri	Sınıf Koşulları Sınıf Mevcudu Yardımcı Öğretmen Desteği Akran Desteği Oyun Etkinlik
		Toplumdan Beklenenler	Toplumsal destek Bilgi edinme Bilgi Edindirme



Ek 9. Nitel Görüşme Örneği

Bireysel Görüşme	
GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: Zihin Yetersizliğine Sahip Anne (Sosyal becerisi Düşük Düzey)	TARİH: 18.04.2019
GÖRÜŞEN KİŞİLER : Sevim Karahan YER : Öğrencinin Okulu, Gaziantep	SAAT: 14:00-14-25

Betimsel indeks	Satır no	Betimsel veriler	G.yorum
	1	Çocuğunuzun şu anki sosyal becerileri hakkında ne	
	2	düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?	
	3	Başta konuşma yeteneği ve dil yeteneği olmadığı için çok	Sosyal beceri
	4	yetersiz görüyorum. Sıra olma, yönergeye uyma, selam verme	Temel Sosyal
	5	davranışları var. Arkadaş gruplarına dâhil olmada çok sıkıntı	beceriler
	6	yaşıyor. Çocuklar dışlıyorlar. Yapay bir ortama koyarsam ve	
	7	arkadaşlarını dahil edersem çok mutlu oluyor seviyor, katılıyor	
	8	biraz yönlendirmeye grup içinde sosyal anlamda katılım	
	9	sağlıyor.	
	10	Çocuğunuz okul öncesi eğitime başlamadan önce sosyal	
	11	becerileri nasıldı? Açıklar mısınız?	Okul öncesi
	12	Sosyal beceri anlamında hiçbir beceriye sahip değildi. İçine	eğitim
	13	kapanıktı. Yönergeye uymada zorluk yaşıyordu. Gruba dâhil	Okul kuralları
	14	olmasını arkadaşlarla birlikte olsun istiyordum. Arkadaşlar	ile ilgili beceriler
	15	takip etmesini bekliyordum ama sonucu maalesef almadık. Veli	
	16	olarak yönlendirme yapmama rağmen destek almadım en büyük	
	17	sıkıntı. Göremedim göremedik yani öğretmenden gruba dâhil	
	18	etmesinin elinden tutup arkadaşlara yönlendirmesi istedik ama	
	19	göremedik. Yemekhaneye giderken oyun içinde kendi başına	
	20	sürekli süreci başlatıp, takip etmesini bekliyordum.	
	21	İlgilenmesini beklemiyorum çok tane çocuk var ama işte....	
	22	Evet...	
	23		

24	Başladım. takip etmesini Yönerge vermesini bekliyorduk en	Öğretmen Özelliği Mesleki Yetersizlik	
25	basiti. Onları öğretmenlerde göremedik öğretmen çok sıkıntı		
26	var. İnce motorunda çok sıkıntı var, okula gittim, fakat yardımcı		
27	öğretmen Etkinlikte Her şey çok iyi yapılmıştı. Ama sen niye		
28	böyle geldiğini sorduğumda stajer öğretmenler yaptı diyor.		
29	‘Tamam dersleri stajer öğretmenler’ yapmıştır şekilde söylendi		
30	bana. Biz tamamen fırsat tanınması çıkmasını bekliyoruz. Kendi		
31	yapsın diyoruz. Her şeyi kendi yapsa öğretmenimiz bunu bize		
32	yapmadı. Maalesef ben de çocuğumun ne yaptığını biliyorum.		
33	Mutlu olmuyorum herşey tam olunca ama ben ne yaptığını		
34	biliyorum asla çocuğumu böyle Bir Şeyleri tam yapamaz zaten.		
35	Okul öncesinde herhangi bir katkı olmadı, ayrı bir uygulama		
36	merkezinde sosyal becerinin farkına vardık. Biz farkında değiliz		
37	sosyal becerinin sosyal beceri önemine konuşursa bir süreçten		
38	sonra işte dil ile birlikte sosyal beceri ne geleceğini düşündük		
39	ama yanılmışız. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Özel Eğitim		
40	Uygulama merkezinde geldiğimizde biz onu orada öğrendik		
41	sizin yönlendirmelerini öğrendik. Biz bu konuda size çok çok		
42	teşekkür ediyoruz yani yanılmışız. Yetersiz sadece taklit ile		
43	sıraya girmesi, sıra beklemesi gibi beceriler kazandı. şu anda		
44	gruba dahil oluyor. Daha iyi olmaya çalışıyor arkadaşlarını		
45	taklit etmeye başladı.		
46	Evet....		
47	Okul öncesi eğitim sınıfında çocuğunuzun sosyal		
48	becerilerini nelerin etkilediğini düşünüyorsunuz?		
49	Hepsi bütün, herkesin üzerine düşen görevi var. Başta aile		Akran Özelliği Akran Desteği Anne ve baba gereksinim ve öneri Öğretmene Destek hizmet desteği
50	bilecek ki çocuğuna yardımcı olsun. Başta okul öncesi		
51	öğretmenin özel eğitim ile destek alması lazım. Engel türlerini		
52	bilmesi, anne gibi bilinçlenemez, ama öğretmen de bilmeli.		
53	Dâhil etmeli. Akranları çok etkili.		
54	Çocuğunuzun okul öncesi eğitim sınıfındaki akranları ile		
55	etkileşimi hakkında neler düşünüyorsunuz?		
56			

57	İlk önce izliyor, içine kapanık, çekinik. Daha sonra parktaki	
58	çocuklar ile etkileşime giriyor, koşuyor. Onları takip ediyor.	
59	Gülüyor. Başta bir sıkıntı yapıyor. Bazen katılmıyor. Oyunu	
60	başlatmada sıkıntı yaşıyor.	
61	Çocuğunuzun okul öncesi öğretmeni ve diğer yetişkinlerle	ÖG'li çocuk
62	(stajyer öğrenci vb.) etkileşimi hakkında neler	özelliği
63	düşünüyorsunuz?	Kişisel Özellik
64	Öğretmenini çok seviyor. Sarılmasını söyledim öğretmene.	
65	Öğretmen biraz dirençliydi. Ama sonra kabul etti. İsteyerek ve	
66	eğlenerek gidiyor. Dokunsanız bile bağ kurarsınız dedim.	
67	Şükür bunu atlattık.	
68	Çocuğunuzun şu anda öncelikli olarak hangi sosyal	Öğretmen
69	becerilere ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?	Özelliği
70	Kendini ifade etmesi, öfkesini belirtirken bağırması çok şikâyet	Kişisel Özellik
71	edilen davranışları. Bunlara kazanamadı. Dil ve sosyal iletişim.	
72	Etkinlikler başlatmakla sıkıntısı var. Sürdürmekte sıkıntısı var.	
73	Öğretmenini dinler yönerge verirsiniz yani görevlerini yerine	
74	getirir kızdığında öfkelenildiğinde Bir Kenara çekilir bekler.	
75	Süreç geçmesini bekler. Yarın tepkisini işaretlerle yapar	ÖG'li çocuk
76	işaretlerle gösterilir ses çıkarır. Bağırarak tepkisini belli eder.	özelliği
77	Öğretmeni dinler. Benim dediklerimi uyguluyor.	Duygularını
78	Çocuğunuzun okul öncesi eğitim sınıfında akranları ile	kontrol etme
79	yaşadığı güçlükler var mı? Açıklar mısınız?	
80	Çok hissediyorum. Çok hissediyorum akranlarıyla sıkıntı var	
81	bir kenara itilmiş çocuk gibi duruyor. İletişim kurmada sıkıntı	
82	içinde. Çocukların içinde ayrık duruyor soyutlanmış şekilde	
83	kalıyor dediğim gibi yönlendirildiği zaman o durumu	Öğretmen
84	toparlayabilir öğretmene biraz daha çok iş düşüyor fakat biz	Özelliği
85	bunları göremedik ve Arkadaşları falan çok dışlandı.	Olumsuz tutum
86	Okul öncesi eğitim sınıfına gitmesinin çocuğunuza en	Akranı
87	önemli katkısı nedir? Açıklar mısınız?	bilgilendirme
88	Çok olduğunu düşünmüyorum yani grupları gruba dâhil olmadı.	eksikliği
89	Berberer yemek yeme, bir işi bitirmeyi öğrenemedi. Sınırlı,	

90	utangaç bir çocuk, Arkadaşlarıyla oyun oynamıyordu şimdi	Okul Öncesi Eğitim
91	biraz biraz ama sınıfta galiba bunu yeteri kadar görmedik. Evde	
92	gelen misafirler ilk önce bir sıkıntı yaşıyor. İletişim kurmada,	
93	Fakat daha sonra devam ediyor. Oyunu başlatamıyor	
94	sürdürmüyor ama yeteri kadar sürdü demiyor.Yani görevini	
95	bitirirken sıkıntı yaşıyoruz. Oyuna biraz dâhil olmayı öğrendi.	
96	Başlayıp bitirme, beraber hareket etme sırasını bekleme işte	
97	kurallara uyma anlamında muhakkak olmuştur. Benim de	
98	Yaptığım şeyleri kısmen buna benzer zaten. Boşa geçirilen bir	
99	yıl.	
100	Okul öncesi öğretmenin çocuğunun sosyal becerilerini	Olumlu Katkı
101	nasıl desteklemesini beklersiniz? Açıklar mısınız?	
102	Gruba dahil etmesinin çok istiyordum. Bir anne olarak şöyle	
103	düşünüyordum. Yakınlık duyduğu da birkaç arkadaş vardı.	
104	Onların arasına oturtsun ve onlarla iletişime geçmesini sağlasın.	
105	Grupta yalnız kalmasın, oyuna dahil etsin. Kendine kendine	
106	zaten bu çocuk. İşte çocuğun özel bir durumu var. Sınıfı	
107	kabullenme tanımlanmamış bir çocuk. Arkadaşları nasıl	
108	görünüyor Biz bilmiyoruz. Niye böyle öğretmen tarafından	
109	hiçbir iletişim kurtulmadı ya da özel durumundan bahsedilmedi.	
110	İlk önce bunu akranlarına kabul ettirmek gerekiyordu. Oyunlara	Anne Ve Baba Gereksinim Ve Öneri
111	daha iletmesini bekliyorduk. Öz bakım ne desteklenmesine	
112	kısmen arkadaşlarla beraber bekleyebilirim. Bunların hiçbiri	
113	yapılmadı mı?	
114	Muhtemelen hiçbir şey yapılmadı. Çünkü çıktısını hiç	
115	görmedim yani bana bir de şey dedi öğretmen;” siz, Hani fırsat	
116	vermiyorsunuz Benden bu fırsatı vermemi bekliyorsun” gibi	
117	bir şey söyledi. Öğretmen ben buna çok üzüldüm yani. Yeni	
118	yeni öğreniyor motor planlama süremiz var bizim yani kızım	
119	yapıyor herşeyi oğlum hala yapamıyor fırsat tanınmalı. Benim	
120	de hatalarım eksiklerim var. Fakat benim çok eksğim var ama	Akran Bilgilendirme Ve Desteği
121	maalesef yetişemiyorum elimde olmayan şeyler var benim	
122		

123	kendi ekseninde görüyorum çocuğun etkinliği görüyorum, nasıl	Toplumsal Destek Bilgi Edindirme
124	yapmış diyorum...	
125	Sıkıntıya mı giriyorsunuz?	
126	Evet evet...	
127	Öğretmene kendimi anlatmaya çalışıyorum işte bana şey	
128	dedi;''Biz evde konuşmuyoruz eşimle çocuk bu yüzden	
129	konuşmuyormuş'' dedi. fırsat tanımıyor muyum yani her şeyi	
130	öğretmenler öğretmen benim üzerime atıyor ama ben doktor	
131	doktor gezdim gitmediğim Doktor kalmadı. Fakat hala tanı	
132	konulmadı dediklerinin dil konuşma, zihinsel yetersizlik...	
133	Hani eğer her biri farklı bir şey söylüyor yani çok yani sürekli	
134	doktor bilgisizliği. Doktora ona göre hareket ettik ve çok geç	
	kaldık çok geç başladık Ama gittiğimiz doktor falan kalmadı.	