

**OKUL ÖNCESİNDE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINDAN
YARARLANAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMENLERİYLE OLAN
İLİŞKİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gamze AYDIN AYRAK

Eskişehir 2022

**OKUL ÖNCESİNDE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINDAN
YARARLANAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMENLERİYLE OLAN
İLİŞKİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Gamze AYDIN AYRAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

OKUL ÖNCESİNDE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINDAN YARARLANAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMENLERİYLE OLAN İLİŞKİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Gamze AYDIN AYRAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2022

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklar ile kurdukları ilişki ile bu çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmış ve araştırmanın çalışma grubunu toplamda 28 ilden yaşları 36-84 ay arasında değişen 41'i kız, 101'i, erkek olmak üzere 142 çocuk ve 134'ü kadın, 8'i erkek olmak üzere 142 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öğretmenleriyle orta düzey yakınlıkta bir ilişki kurdukları belirlenmiştir. Bu ilişki üzerinde öğretmenin mesleki deneyiminin yakınlık boyutunda anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Çocukların sosyal becerilerinin düşük olduğu saptanmıştır. Çocuğun yaşının ve babanın eğitim düzeyinin çocukların sosyal becerilerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklarla kurdukları ilişki ile bu çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, çocukların sosyal becerilerinin öğrenci-öğretmen ilişkisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Kaynaştırma, Sosyal Beceriler, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF THE EFFECT OF THE SOCIAL SKILL LEVELS OF THE STUDENTS OF THE DISABLED STUDENTS WHO BENEFIT FROM INCLUSIVE PRACTICE IN PRESCHOOL PERIOD ON THEIR RELATIONSHIPS WITH THEIR TEACHERS

Gamze AYDIN AYRAK

Department of Special Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, July 2022

Supervisor : Assoc. Prof. Veysel AKSOY

The aim of this study is to determine the relation between the relationship the preschool teachers have with disabled students and the social skills of these students. The study was carried out using correlational survey model and research group of the study is made up of 142 students from 28 cities, in range between 36-84 months old, 41 of whom are girls and 101 of whom are boys and 142 teachers, 8 of whom are male and 134 of whom are female. The data was collected online by using Personal Information Form, Student-Teacher Relationship Scale-Short Form, Preschool Social Skills Assessment Scale-Teacher Form. At the end of the study, it was determined that students had medium-closeness in their relationship with teachers. It was seen that teacher's occupational experience created a significant difference in subdomain of closeness in this relationship. It was determined that students' social skills were low. It was seen that the age of the student and his/her father's educational level made significant difference in students' social skills. It was determined that there were meaningful relations between the relationships the teachers had with the disabled kids in their classes and the social skills of these students and that the social skills of the students were a meaningful predictor of student-teacher relationship.

Key Words: Pre-school Education, Inclusion, Social Skills, Student-Teacher Relationship

TEŞEKKÜR

Ders dönemimde ve tez danışmanlık sürecinde bana engin bilgisini ve desteğini sabırla sunan, hocam Doç. Dr. Veysel AKSOY'a emekleri ve danışmanlığı için teşekkürlerimi sunarım. Kıymetli önerileriyle araştırmama katkıda bulunan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN ve Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na teşekkür ediyorum.

Lisans döneminden beri bilgi ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Aylin SOP'a, verilerin toplanmasında ve yüksek lisans süresince de desteğini sunan Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ'a teşekkür ederim.

Hayatımın her evresinde sonsuz emekleri olan, bu zorlu süreçte de en büyük destekçilerim annem, babam, eşim ve ablama sonsuz teşekkürler, emeklerinize minnettarım. Bu süreçte kendisi farkında olmasa bile bütün stresimi alan, bana güç veren sevgili küçük yeğenim Deniz'e çok teşekkür ederim...

Eskişehir, 2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Gamze AYDIN AYRAK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Gereksinimi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar	6
2. ALANYAZIN	7
2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Dönem.....	7

2.2. Kaynaştırma Uygulamaları.....	8
2.2.1. Kaynaştırmanın amacı.....	13
2.2.2. Kaynaştırmanın yararları	14
2.2.3. Destek özel eğitim hizmetleri ve türleri.....	17
2.3. Öğrenci- Öğretmen İlişkisi.....	20
2.3.1. Öğrenci- öğretmen ilişkisini etkileyen faktörler.....	22
2.4. Sosyal Beceriler	22
2.4.1. Okul öncesi dönemde sosyal- duygusal gelişim	24
2.4.2. Sosyal beceriler nedir?.....	26
2.4.3. Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen faktörler	27
2.5. İlgili Araştırmalar	29
2.5.1. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler ile ilgili yapılmış çalışmalar	29
2.5.2. Okul öncesi dönemde öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik yapılmış çalışmalar.....	32
3. YÖNTEM	34
3.1. Araştırma Modeli.....	34
3.2. Çalışma Grubu	34
3.2.1. Katılımcıların betimsel istatistikleri.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Kişisel bilgi formu	36

3.3.2. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği–Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF):	36
3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu (OSBED-ÖF)	37
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	38
3.5. Verilerin Analizi	39
4.BULGULAR.....	40
4.1. Katılımcıların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formundan Aldıkları Puanların Dağılımları	40
4.2. Katılımcıların Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formundan Aldıkları Puanların Dağılımları	40
4.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Analiz Bulguları.....	41
4.3.1. Yaş ve cinsiyet:	41
4.3.2. Ebeveyn eğitim düzeyi:	42
4.3.3. Öğretmenlerin mesleki deneyim süresi:.....	44
4.4. Katılımcıların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	45
4.5. Katılımcıların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Düzeyleri Arasındaki Yordama İlişkinin İncelenmesi.....	46
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	48
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	48
5.2. Öneriler	57
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	57

5.2.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	58
KAYNAKÇA.....	59
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.1. Katılımcıların OSBED-ÖF puan dağılımları	40
Tablo 4.2. Katılımcıların ÖÖİÖ-KF puan dağılımları	41
Tablo 4.3. Katılımcıların yaşa göre OSBED-ÖF ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları	42
Tablo 4.4. Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre OSBED-ÖF iki alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları.....	44
Tablo 4.5. Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre OSBED-ÖF iki alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları.....	45
Tablo 4.6. Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre OSBED-ÖF iki alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları.....	46

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Kaynaştırma süreci	11
Şekil 2.2. En az kısıtlayıcı ortam	12
Şekil 2.3. Destek eğitim hizmetleri	19

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- OSBED-ÖF : Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği- Öğretmen Formu
- ÖÖİÖ-KF : Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği- Kısa Formu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırma gereksinimi, problem cümlesi ile alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar ve tanımlar bilgilerine yer verilecektir.

1.1. Araştırma Gereksinimi

Bireyin yaşamının temelini çevreyle ve eğitimle ilk tanıştığı dönem olan okul öncesi dönemi oluşturur (Oktay, 2007). Yaşamın ilk 6 yılındaki bu dönem, erken çocukluk dönemi içinde yer alan önemli bir basamaktır (Kuru Turaşlı, 2015). Okul öncesi dönemde dil gelişimi, bilişsel, duyuşsal gelişim ve sosyal beceriler alanlarında beyin hücrelerinde önemli gelişmelerin olduğu vurgulanmaktadır (Arslanargun ve Tapan, 2011). Yani okul öncesi dönemin doğumla başlayan; fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı 0-72 aylık dönemi kapsayan ve çocuğun daha sonraki yaşamını da etkileyen, temel eğitime başlayana kadar olan bir süreç olduğu söylenebilir.

Yapılan bazı çalışmalar; okul öncesi eğitim almış çocukların okul öncesi eğitim almayan akranlarına göre sosyal gelişimlerinin ve uyum düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu bulmuş (Elibol-Gültekin, 2008) ve sosyal beceriler üzerinde okul öncesi eğitimin olumlu etkisini (Öztürk, 2008) ortaya koymuştur. Buna göre okul öncesi dönemdeki olumlu deneyimler aslında çocuğun bütün hayatını etkileyecek sosyal ve duygusal yeterlikleri kazanmasını sağlamaktadır (Kuru Turaşlı, 2015).

Fiziksel çevrenin çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Maxwell, 2007). Öğrenmenin yoğun olduğu okul öncesi dönemde çocuklar alıcı konumda olduğu için çevrenin bütün pozitif ve negatif etkilerine açıktır (Babaroğlu, 2018). Çocuğa sunulan nitelikli uyarıcılar, zengin etkileşimler, olumlu sosyal ve duygusal deneyimler ile bağımsızlığının desteklendiği sağlıklı aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim sayesinde çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi mümkündür (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimin tanımlanan ulusal amaçları da bu dönemde verilen eğitimin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır (Kuru, 2020).

Çocuklar küçük yaşla beraber yetişkinlerin zihinsel ve sosyal/duygusal olarak rehberliğine ihtiyaç duydukları için öğretmenler çocuğun hayatında kritik bir role sahiptir (Ası ve Karabay, 2018). Erken çocukluk döneminde öğretmenler öğrencileri ile oldukça önemli bir ilişki kurarak öğrencilerine karşı anne babanın yerini tutacak bir rol

üstlenebilirler (Howes ve Hamilton, 1992). Okul öncesi öğretmeni çocuk için ailesinden sonra gelen bir rol model olduğu için onun davranış ve sözleri çocuk üzerinde etkili olabilmektedir (Gürgen, 2019). Dolayısıyla zamanının büyük bir kısmını okulda geçiren çocuğun, öğretmeni ile kurduğu ilişkinin okul öncesi dönemden başlayarak başta okula uyum olmak üzere; özgüven gelişimi, akademik başarı, davranış problemlerinde azalma ve sosyal beceriler gibi pek çok alana etkisinin olduğuna dair çalışmalar ortaya konulmuştur (Birch ve Ladd, 1998; Blacher vd., 2009; Colwell ve Lindsey, 2003; Çubukçu ve Gültekin, 2006; Dereli, 2016; Pianta ve Stuhlman, 2004; Robertson, Chamberlain, Kasari, 2003; Tatlı, 2014; Tatlı ve Alakoç Pirpir, 2015; Yüksek Usta, 2014).

Her çocukta olduğu gibi özel gereksinimli çocuklarda da eğitim hayatına ilk başladıkları kurum olan okul öncesi kurumlarının ve ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin izlerinin etkisi yadsınmaz. Çocukların sahip oldukları cinsiyet, yaş, mizaç, sosyal beceriler ve özel gereksinimli olup olmama gibi özellikler çocuk öğretmen ilişkilerinde önemli rol oynamaktadır (Çağrı, 2020; Demirkaya, 2013).

Okul ortamı çocuklara çeşitli ilişkiler kurma imkanı sağlarken aynı zamanda bu ilişkiler sayesinde sosyal becerilerini geliştirme imkânı da tanımaktadır (Ası ve Karabay, 2018). Çubukçu ve Gültekin (2006), sosyal becerileri bireyin çevreyle kurduğu etkileşimlerde, karşısındaki bireylerin ve kendisinin duygu, düşünce ve tavırlarının farkına varması ve buna uygun olan davranışı sergileyebilmesi olarak tanımlamaktadır. Yavuzer (2007) ise, bireyin sosyal uyarıcılara, içerisinde yaşadığı grubun getirdiği zorluklara ve baskıya karşı duyarlılık gösterebilmesi, diğer kişilerle uyum sağlayarak oluşan durumlara uygun tepki ve davranışlar sergilemesi olarak tanımlamıştır.

0-6 yaş dönemi, çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı, önce ailede sonrasında ise okulda sosyalleşme deneyimlediği bir dönemdir (Ekinci Vural, 2006). Ailelerin okul öncesi eğitimden beklentileri de bu dönem özelliklerine paraleldir. Nitekim 2007 yılında UNICEF tarafından yapılan bir araştırmada, ailelerin çocuklar için okul öncesi eğitimden beklentileri; sosyalleşme, arkadaşları ile olumlu bir iletişim kurma, sevgi, paylaşım, bilgili olma, saygı, kendine güvenme, okula uyum sağlama, beceri kazanma, kendini geliştirme olarak sıralanmıştır (Arslanargun ve Tapan, 2011).

Çocuğun diğer bireylerle iletişim kurmasını sağlayacak, çocuğun sosyal uyumunu kolaylaştıracak olan sosyal becerilerin desteklenmesinde çocuğun ailesi ve akranları

dışında onların ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin de belirleyici rol oynayacağı söylenebilir. Çocukların öğretmeni ile kurdukları ilişkilerin, çocuğun gelişimini etkilediği yapılan birçok çalışma sonucunda elde edilmiştir (Blacher, Baker ve Eisenhower, 2009; Dereli, 2016; Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2019; Tatlı ve Alakoç Pirpir, 2015; Yüksek Usta, 2014). Sosyal ve duyuşsal yönden kendini geliştiren çocukların; ailesi, akranları ve öğretmenleri ile daha etkin ve kolay iletişim kurabildiği, akademik ve sosyal olarak daha fazla doyum sağladığı (McCabe ve Altamura, 2011; Gürgen, 2019) gibi etkiler araştırmalarda desteklenen sonuçlar arasındadır. Okul öncesi dönemde yaşanan sosyal tecrübeler çocuğun ileri yaşantısındaki ilişkilerine temel oluşturmaktadır (Ekinci Vural, 2006). Yetersizlikten etkilenen çocukların sahip oldukları yetersizliklerin beraberinde getirdiği bazı sınırlılıklar, bu çocukların sosyal beceri yeterliliğine sahip olmalarına engel olabilmektedir (Dağseven, 2018). Sosyal beceri yetersizliğine sahip olan çocuklarda ise uyumsuzluk geliştirme, akran reddi, akademik başarısızlık, okula karşı negatif tutum geliştirme, sınıf etkinliklerine daha az katılım ve sağlık problemleri gibi birçok olumsuz durum gözlenebilmektedir (Kuru Turaşlı, 2015, Saltalı, 2013; Sazak Pınar, 2008).

Kaynaştırma sınıflarında sosyal becerilerin desteklenmesiyle öğrenciler arası sosyal etkileşimin artırılması mümkündür (Sazak Pınar, 2008). Sosyal beceriler verilen eğitimler, uygulanan yöntemlerle geliştirilebilir bir özellik olup çocuğa uygulanacak böylesi müdahale programlarıyla özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinde artış yapılan bazı araştırma sonuçlarıncı da desteklenmektedir (Akgün Giray, 2015; Kizir ve Çiftci Tekinarslan, 2016; Turhan ve Vuran, 2015; Uysal ve Kaya Balkan, 2015). Sosyal etkileşimler ve beceriler yönünden dezavantajlı olan özel gereksinimli çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerde etkileyici bir faktör olan sosyal becerilerin okul öncesi dönemde desteklenmesi, çocuğun hem öğrenci-öğretmen ilişkilerini, hem de diğer bireylerle olan ilişkilerini, akademik başarısını ve sosyal doyumunu (McCabe ve Altamura, 2011; Gürgen, 2019) etkilemesi beklenmektedir.

Günümüzde kaynaştırma uygulamalarından yararlanan öğrencilerin ilk eğitimi olan okul öncesi dönemde, öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemeye ve ayrıca aralarındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bu çalışmanın gerekli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul öncesi genel eğitim sınıflarında kaynaştırma uygulamasından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin öğretmenleriyle olan ilişkilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemde kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ne düzeydedir?
 - a. Okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - ç. Okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri öğretmenlerin mesleki deneyim süresine göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenleriyle sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilişki düzeyi nasıldır?
 - a. Okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleri ile ilişki düzeyleri öğrencilerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleri ile ilişki düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleri ile olan ilişki düzeyleri ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - ç. Okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleri ile olan ilişki düzeyleri öğretmenlerin mesleki deneyim süresine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileriyle olan ilişkileri ile bu öğrencilerin sosyal beceri seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri okul öncesi öğretmenleri ile olan ilişkilerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyin ileriki yaşantısı için oldukça önemli olan sosyal beceriler çocuğun çevresi ile etkileşime girdiği ilk andan itibaren kazanılması gerekli becerilerdir. Diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurabilen bireyler toplum tarafından rahatlıkla kabul görmekte ve dolayısıyla ruh sağlığı olumlu etkilenmektedir (Bıyık, 2021).

Çocuklar doğumdan itibaren ailesinden ve çevresinden gördüklerini taklit ederek ve model alarak öğrenirken, okula başladığında ise edinmesi gereken beceri ve davranışların önemli bir bölümü okul öncesi öğretmenleri tarafından kazandırılır. Öğretmen hem öğretici, hem de rol model olarak bu görevi gerçekleştirir (Ası ve Karabay, 2018). Çocuğun öğretmeni bir rol model olarak kabul etmesi, öğretilerini benimsemesi ve içselleştirmesi çocuk ve öğretmen arasında kurulacak olumlu bir ilişki ile mümkün olmakta ve daha da kolaylaşmaktadır. Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin niteliği çocuğun ilerleyen süreçte öncelikle okul süreci olmak üzere hayatında kalıcı izler bırakmaktadır (Gürgen, 2019). Öğretmeni ile daha az çatışma yaşayarak yakın ilişkiler kuran çocuklar olumlu yönde kalıcı davranışlar gösterirken, durumun aksi olduğunda ise istenilmeyen durumlarla (suça eğilim, akademik başarısızlık gibi) karşılaşılabilir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003).

Kişiliğin, akademik becerilerin ve bütün gelişim alanlarının temellerinin atıldığı (Arslanargun ve Tapan, 2011, Kuru Turaşlı, 2015), bireyin yaşamında önemli bir yeri olan okul öncesi dönemde, özellikle bu konuda tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla zorluk çeken özel gereksinimli çocukların bulunduğu ortama sosyal uyumunu kolaylaştıracak olan sosyal becerilerin desteklenmesinde, sosyal beceri öğretme sorumluluğunu kendilerinde görmeseler de çocukların sosyal yeterliliğe sahip olmalarındaki en önemli sorumluluk öğretmenlerindir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Okul öncesi eğitim alan çocukların, etmeyen çocuklara göre daha çok sosyal beceriye sahip olduğu belirtilmektedir (Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak, 2006) bu sebeple yetersizlikten etkilenen özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerde yaşadıkları sınırlılıklar, okul öncesi eğitimin ve bu çocukların ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki etkin rolü ve sorumluluğu bu araştırmanın önemli olmasının temel sebebidir.

Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin ilk eğitimi olan okul öncesi dönemde, öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve bu öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemeye ve ayrıca aralarındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olan bu çalışmanın alanyazına katkı

sağlayacağı düşünülmüştür. Bu alanda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların çoğunluğunun tipik gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Oysaki okul öncesi dönemde öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin öğrencilerin okula uyumuna, gelişimlerine, akranları ile kurdukları ilişkilere ve akademik başarılarına olan olumlu etkileri alan yazında vurgulanmaktadır (Demirkaya, 2013).

Öğrenci-öğretmen ilişkisini ve sosyal becerileri yordayan değişkenlerin belirlenmesinin, hem özel gereksinimli çocuğa hem de tipik gelişim gösteren akranlarına verilen eğitimin iyileştirilmesini ve desteklenmesini sağlarken hangi noktalara değinilmesi konusunda rehberlik edebileceği ve böylece özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma uygulamalarından daha fazla yarar göreceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın mevcut durumun ortaya konulması, bu konu ile ilgili düzenlemeler yapılabilmesi, özel gereksinimli çocuğun gelişimini destekleyecek eğitim programlarının uygulanması gibi amaçlarla hem ulusal hem de uluslararası ilgili alanyazına katkı sunması hedeflenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada veri toplama araçları öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Dolayısıyla araştırmada öğrencinin sosyal beceri düzeyine ve öğrenci-öğretmen ilişkisine dair bilgiler sadece öğretmen açısından değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları: “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir (MEB, 2018)”.

Sosyal Beceri: “Bireyler arasında etkileşim kurmak için sergilenen, ortam ve durumlara göre farklılaşan, belli ortamlarda sosyal sonuçları yordamamızı sağlayan becerilerdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006)”.

2. ALANYAZIN

Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bireyin mevcut yeteneklerini ortaya çıkarıp onların desteklenmesi, potansiyelinin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak ona çok erken sağlanacak bir eğitimle mümkündür (Oktay, 2007). Yani insan yaşamının temelini çocuğun çevreyle, eğitimle ilk tanıştığı dönem olan okul öncesi dönemi oluşturur.

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Dönem

Çocuğun doğumuyla başlayan ve ilkököl düzeyine kadarki çocukluk yıllarını kapsayan, onun bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeyine uygun olarak bilişsel, fiziksel ve sosyal yönden gelişmesini destekleyen, zengin uyarılar sunan, çocuğun bütünsel gelişimini toplumun değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren eğitim süreci okul öncesi dönem olarak ele alınır (Deniz, 2011; Poyraz ve Dere-Çiftçi, 2011, s.19)

Bu süreçte çocuklar akıl yürütme, çıkarım yapma ve sorgulama gibi birçok beceri kazanır. Sosyal davranışları ve kuralları öğrenerek, kendine olan güven duygusunu geliştirirler (Nacaroglu, 2014).

Kısaca yaşamın en önemli dönemi olarak belirtilen bu dönemde alınan eğitim bireyin hayatının her alanında bir temel oluşturmaktadır. Yukarıda yer verilen okul öncesi dönem tanımlamalarına göre bu dönemde verilen okul öncesi eğitim ise:

- Çocuğun doğumu itibari ile 0-72 aylık dönemde,
- Çocuğun gelişim alanlarını desteklemeyi hedefleyen,
- Gelişimsel özelliklerine ve farklılıklarına uygun,
- Var olan potansiyelin ortaya çıkmasına, gelişmesine ve çocuğun kendini ifade etmesine yönelik,
- İlköğretime hazırbulunuşluğu sağlayan,
- Çocuğun yaşadığı toplumu tanımasını ve ona uyumunu amaçlayan ve
- Bu doğrultuda uygun ve zengin bir uyarıcı çevre imkanı sağlayan,
- Ailede, bir eğitim kurumunda ya da çeşitli programlarda sunulan planlı ve sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Kuru Turaşlı, 2015).

Okul öncesi eğitimin ulusal amaçları da bu yaşam döneminin ve bu süreçte sunulacak eğitimin önemini vurgulamakta aynı zamanda okul öncesi eğitimin gerekliliğine dair ipuçları vermektedir (Kuru, 2020).

Bireyler keşfetme ve öğrenme eğilimiyle doğarlar hatta bu adeta bir içgüdüdür. Bu yüzden öğrenme erken dönemde başlayarak yaşam boyu sürer. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin en yoğun ve hızlı yaşandığı dönem olduğu için aynı zamanda beynin çevresel etkilere en açık olduğu bir dönemdir (MEB, 2013).

Ünal (2000), çocuğun dünyaya gerekli bilgi ve becerilerle gelmediğini, zihinsel, bedensel, duygusal sosyal gelişme ve olgunlaşma sürecinde, çocuğun gelecekteki başarısı için ona yeni deneyimler edineceği öğrenme olanakları sağlamanın önemli olduğunu belirtmiştir. Çocuğun sağlıklı olarak büyüüp gelişmesi ve olumlu tutumlar geliştirmesi için gerekli uyarıcıların ve çeşitli deneyimlerin sunulduğu, çocuğun bağımsızlığının teşvik edildiği nitelikli bir okul öncesi eğitim ve sağlıklı bir aile ortamı gereklidir (MEB, 2013).

Sosyal ve duygusal yönden gelişim gösteren çocuklar;

- arkadaşları ile daha etkili iletişim ve dolayısıyla daha kolay ilişki kurabilmekte,
- ailesi ve öğretmenleri ile daha rahat iletişim kurabilmekte,
- akademik ve sosyal yönden kendini daha fazla gerçekleştirmekte olup buna karşın bu açıdan geri kalan çocuklar sosyalleşme sürecinde güçlük yaşamakta, çevresi tarafından reddedilme, davranış bozukluğu ve başarısızlık gibi çeşitli yetersizlikler ile karşılaşabilmektedirler (Arslanargun ve Tapan, 2011).

Verilen bütün bu okul öncesi eğitimin çocuklardaki olumlu çıktıları ve okul öncesi eğitimden mahrum kalan çocuklarda gözlemlenen davranışlar, okul öncesinde sunulan eğitimin tüm eğitim kademelerini ve bütün yaşamı etkilediği dikkate alındığında; bu dönemde verilen eğitimin önemi daha da artmaktadır (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015).

2.2. Kaynaştırma Uygulamaları

Toplumda sahip olduğu özellikler açısından, akranlarının yararlandığı eğitime dahil olamayan bireyler mevcuttur. Bireyler; kişisel, bedensel ve zihinsel özellikler gibi her birey için farklı olan özelliklere sahiptir. Bireylerin farklılığını görmezden gelerek, her bireye aynı eğitimi verip sonucunda başarıya ulaşılacağını beklemek doğru değildir. “Bazı bireylerde zihinsel, bedensel, görme, işitme, konuşma yetersizliği veya kalıtsal ve tedavisi mümkün olmayan hastalıklar gibi farklılıklar söz konusudur (Çiftçi, 2016)”. Bu farklılıklar gibi çeşitli sebeplerle genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan çocuklara “özel gereksinimi olan çocuklar/bireyler” denilmektedir (Aksoy, 2019).

Bu yetersizliğe sahip bireylerin kendilerini bazı alanlarda geliştirmelerine destek olunması gerekmektedir. Yaşamın erken dönemlerinde öğrenme yaşantılarının niteliği, tipik gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar için de önemlidir (Yılmaz, 2020). Türkiye'nin de taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (Madde 23, 1. ve 3. fıkra), özel gereksinimli çocuğun eğitim olanaklarından, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerinden ve dinlenme, eğlenme imkanlarından etkin bir şekilde yararlanarak eksiksiz bir şekilde toplumla bütünleşmesi, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişimini gerçekleştirme amaçlanarak çocuğun bu hakları önemle vurgulanmaktadır (UNICEF, 2004). Özel gereksinimli çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarından farklı olarak eğitim öğretim sürecinde büyük ölçüde ve yakından ilgi ve desteğe gereksinim duymaktadırlar (Arıkan, 2018). Özel gereksinimli bu çocuklar için gerekli hizmetlerin, desteklerin sağlanması için yapılan düzenlemeler ise “özel eğitim” olarak adlandırılır (Aksoy, 2019).

Özel eğitim sürecinin temel hedeflerinden biri özel eğitim ihtiyacı olan bireyin bağımsızlaşması ve topluma uyum sağlamasıdır, bunun sağlanabilmesi için de kaynaştırma terimi ortaya çıkmış ve özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitim süreçlerinde yeni bir dönem başlamıştır (Hornby, 2015; Ünlü, 2021).

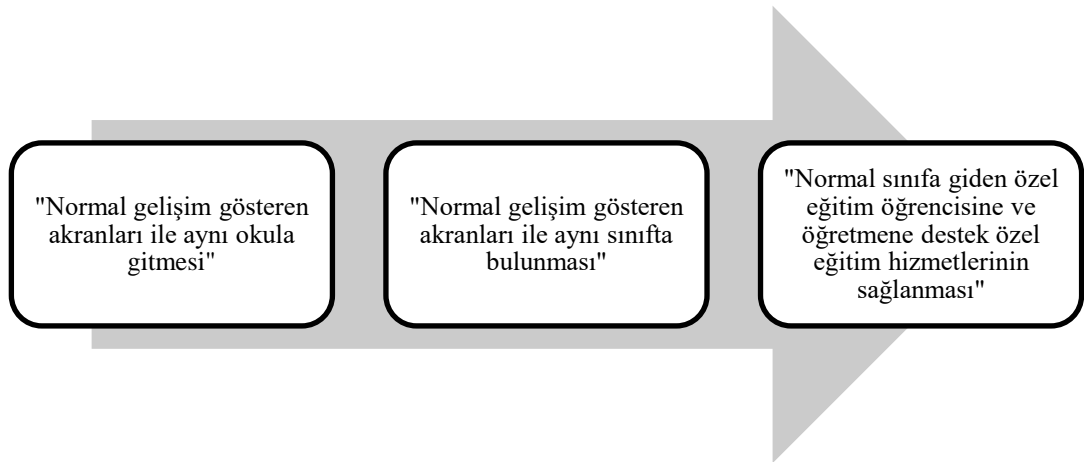
Günümüzde özel gereksinimli bireylerin sayısında yaşanan artışla beraber bu özel gereksinimli bireyler eğitim içerisinde daha fazla yer almaktadırlar (Keleş ve Emiroğlu, 2020). Kaynaştırma, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim imkanlarını geliştirmeye yönelik uygulanan önemli bir eğitim uygulamasıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile bir arada eğitim almaları düşüncesinin kökeni temel olarak insan hakları ve herkesin eşit eğitim alma hakkı konularındaki tartışmalara dayandırılabilir (Gürgür, 2020; Hornby, 2015; Metin, 2018). Kaynaştırma, temeli “en az kısıtlayıcı ortam” ilkesi olan ve bu doğrultuda uygulanan oldukça yaygın bir eğitsel yerleştirme uygulamasıdır (Ardıç, 2010). Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma uygulamalarında eğitimlerin sınıf öğretmenleri tarafından yapıldığı genel eğitim sınıflarına yerleştirilir ve bir okul gününün tamamını bu sınıfta geçirerek akranları ile aynı ortamda eğitim alırlar (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015). Diken ve Batu (2010), kaynaştırmayı bir felsefi görüş hareketi olarak nitelendirmiş ve farklılıkları, bu farklılıklar ile birlikte bireyleri (aileleri, çocukları, profesyonelleri) bir araya getirmeyi hedeflediğini belirtmiştir; eğitim öğretim bağlamında ise öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak gerekli durumlarda destek özel eğitim hizmetlerinden

faydalanılması, fiziksel çevrede ve program içeriğinde uyarlamalar yapılması olarak tanımlamıştır.

Salend (2016) ise kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim kademelerinin hepsinde destek eğitim hizmetleri sağlanarak genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri olarak tanımlamıştır.

Kaynaştırma eğitimi 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir" olarak tanımlanmıştır. MEB mevzuatında ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel ve çoklu yetersizliği olmayan 37-68 aylık çocukların rehberlik araştırma merkezlerince (RAM) düzenlenen rapor sonucuna göre uygun görülen okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt yaptırabilmektedir.

Birlikte eğitim verilmesinin sebebi; özel gereksinimli öğrencinin arkadaşları ile sosyal ve akademik açıdan bütünleştirilerek sosyal/duygusal ihtiyaçlarının giderilmesini sağlamaktır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Eğer özel gereksinimli öğrenciler akranları ile aynı sınıfta eğitim almalarına rağmen destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanamıyorsa bu tür uygulamaları kaynaştırma olarak adlandırmak doğru olmayacaktır hatta bu uygulamalar öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamayacağı gibi birlikte eğitim olarak adlandırılmaktan öteye gidemeyecektir (Gürgür, 2020).



Şekil 2.1. Kaynaştırma süreci (MEB, 2020).

Kaynaştırma uygulamaları özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesiyle bitmemektedir. Özel eğitim öğrencileri için gerekli düzenlemeler yapılmalı, ilkeler yerine getirilmelidir. “Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için;

- Bütün okul personeli özel eğitime muhtaç öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutum sergilemelidir.
- Sınıf öğretmenlerinin tutumları, kaynaştırmanın başarısında ikinci önemli öğedir.
- Genel eğitim sınıfları, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
- Genel eğitim sınıflarında bütün öğrencilere birlikte oynama, öğrenme, sosyal etkinliklere katılma fırsatı verilmelidir.
- Sınıftaki öğrenciler özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelidir.
- Özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.
- Öğrenci velileriyle işbirliği içinde olunmalıdır” (Kargın, 2004).

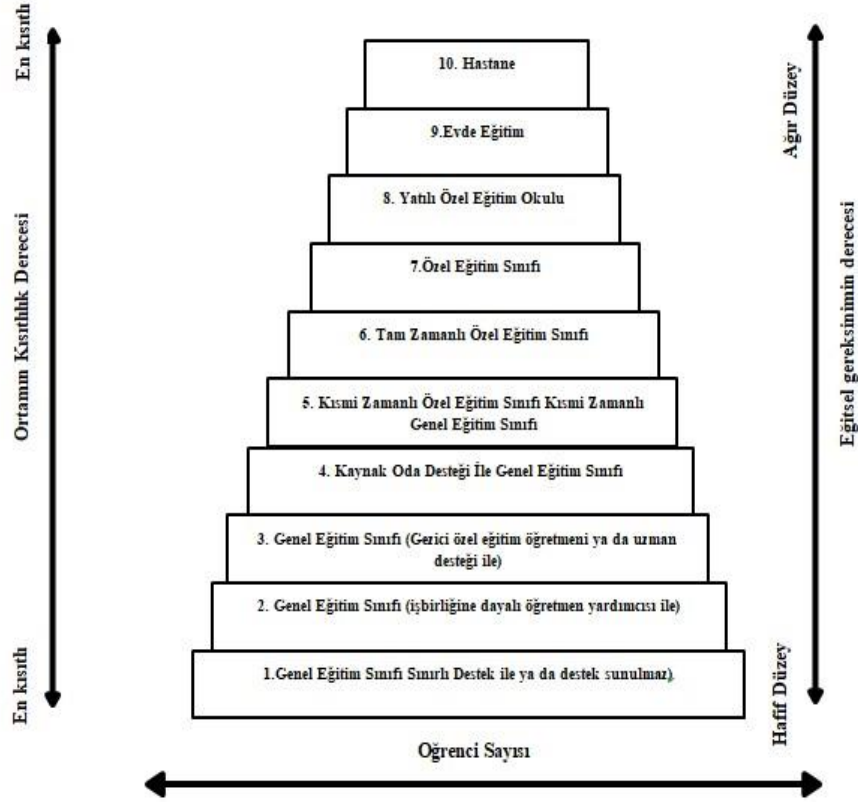
Salend (2008) de etkili kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerle, eğitimcilerle, aileler ve diğer uzmanları içeren bir ekip işi olduğunu, ve bu uygulamaların etkililiği için bireysel farklılıklara duyarlı olması gerektiğini, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate almak zorunda olduğunu belirtmiştir (Aktaran; Diken ve Batu, 2010).

Bu maddelere göre; kaynaştırma uygulamalarının başarısını, bu uygulamaların temel üyeleri olan öğretmenler, aileler, okul yöneticileri, destek eğitim hizmeti birimleri, tipik gelişim gösteren akranlar ve özel gereksinimli çocukların sürece etkin katılımı, işbirliği ve bu bireyler arası olumlu ilişkilerin sağlayacağı varsayılabilir.

Özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlayacak en iyi eğitim olanakları gelişimi engelleyen sınırların ortadan kaldırılmasına ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilecekleri en az kısıtlayıcı çevrede bulunmalarına bağlıdır (Metin, 2018).

Bir çocuğun akranları ile mümkün olan fazla düzeyde birlikte olabildiği, eğitsel gereksinimlerinin ve bireysel özelliklerinin karşılanabileceği ortam "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" olarak ifade edilebilir (Batu,2021, s. 93; Diken ve Batu, 2010). “En az kısıtlayıcı ortam özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almalarını desteklerken, öğrencilerinin

gereksinimleri temelinde; özel alt sınıf, kaynak oda, ayrı özel okul uygulamalarını da içerebilir (Diken ve Batu, 2010)’’.



Şekil 2.2. En az kısıtlayıcı ortam (Salend 2016, s.9 dan uyarlanmıştır.)

Şekildeki eğitsel ortamlar içinde en az kısıtlayıcı olan ve tam anlamıyla genel eğitim sürecini kapsayan eğitsel ortam piramidin en altında yer alan sınırlı destek ile ya da hiç destek sunulmadan devam edilen genel eğitim sınıfıdır. Burada özel gereksinimli öğrenci özellikleri bakımından desteğe gereksinim duymaz ya da sınırlı desteğe gereksinim duyabildiği için tam zamanlı olarak tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim sınıfında eğitim alır ve öğrencinin eğitsel gereksinimlerini karşılamada sınıf öğretmeni yükümlüdür (Diken ve Batu, 2010). İkinci sırada ise öğrenci genel eğitim sınıfında öğretmen ve öğretmen yardımcısının işbirliği ile eğitim alır. Burada işbirliği hizmetleri öğretmenin etkinliğinin yanı sıra öğrencinin güçlü yönlerinin ve gereksinim düzeyine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir (Salend, 2016). Üçüncü sırada öğrenci özel eğitim öğretmeni ya da diğer uzmanların sınıf ortamında ya

da dışında sağladığı destekle eğitimine genel eğitim sınıfında devam eder. Dördüncü sırada öğrencinin gereksinimleri için okul içinde kurulan kaynak oda ya da destek oda adı verilen bir ortamda özel eğitim öğretmenin kısmi zamanlı olarak eğitim vermesi sağlanır (Diken ve Batu, 2010). Aynı şekilde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de "tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygun ortam düzenlemeleri yapılır ve destek eğitim odası açılır" olarak belirtilmiştir (Madde 23;1-c). Beşinci sırada öğrenci temel eğitim okulunda özel eğitim öğretmenin olduğu özel eğitim sınıfında tam zamanlı olarak bulunurken kısmi zamanlı olarak genel eğitim sınıfında eğitim alır (Diken ve Batu, 2010; Salend, 2016). Altıncı sırada öğrenci eğitimine okuldaki özel eğitim sınıfında devam ederken tipik gelişim gösteren akranları ile sosyal boyutta ders dışında etkileşimde bulunabilir (Salend, 2016). Yedinci sırada özel gereksinimli öğrenciler yetersizlik türlerine göre tasarlanmış müfredatla gündüz eğitimine devam etmektedir(Diken ve Batu, 2010; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 28, 2018). Sekizinci seçenek ise yedinin yatılı olarak uygulanan biçimi olup, dokuz ve onuncu seçenekler sağlıksal ve gelişimsel durumuna göre evde ya da hastanede eğitim almaları gereken öğrencilere yönelik en fazla kısıtlayıcı ortamlardır (Aksoy, 2019; Diken ve Batu, 2010).

2.2.1. Kaynaştırmanın amacı

Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı yetersizliği olan çocuğu normal yapmak olmayıp güçlü yönleri ile beraber potansiyelinin farkına varması ile kendine yetebilen ve güvenen yaşam standardı yüksek bir birey olarak geliştirmektir (Arıkan, 2018; Keleş ve Emiroğlu, 2020). Metin (2018) ise, temel amacını özel gereksinimli bireylerin buldukları topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmak olduğunu belirtmiştir.

Elbette öğrencilere, eğitime ve ailelere birçok faydası olan eğitim uygulamasının bir amacının olması mümkün değildir. Salend (2016) özel gereksinimli öğrencilerin eşit eğitim hakkından yararlanmalarını sağlamak olduğunu buna paralel olarak Keleş ve Emiroğlu (2020) da gerekli uyarlamalar ile özel gereksinimli çocukların eğitim sürecine aktif katılımının amaçlandığını ifade etmiştir.

Özel gereksinimli çocuklar açısından tipik gelişim gösteren akranlarıyla vakit geçirmesi ile sosyal ilişkilerinin gelişmesi (Ceylan ve Aral, 2005; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011), tipik gelişen çocuklar açısından ise farklılıklara ve farklı bireylere

karşı sosyal kabul ve uyum içinde yaşama becerileri kazandırmak kaynaştırmanın amaçlarındandır (Metin, 2018). Toplumda yaşayan her bireyin her zaman çeşitli farklılıklara sahip bireylerle karşılaşma olasılığı vardır; bireylerde bu farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmenin temelleri küçük yaşlardan itibaren kaynaştırma ortamlarından özel gereksinimli akranlarıyla kuracakları etkileşimlerle atılabilecektir (Metin, 2018).

Kaynaştırma çalışmalarının bir diğer amacı özel gereksinimli çocukların gelişimlerini hızlandırmaktır. Özel gereksinimli çocuk özel eğitim ortamında sadece kendisine benzeyen davranış örnekleriyle karşılaşabilirken, kaynaştırma ortamında daha gelişmiş davranış örnekleri ile karşılaşması söz konusudur ve bu davranışları model alarak potansiyeli ölçüsünde gelişimini hızlandırma olanağı bulur (Metin, 2018).

Salend (2016) etkili kaynaştırma uygulamalar için ilkeleri şu şekilde açıklamıştır:

- Etkili bir kaynaştırma uygulamasında genel eğitim programı öğrencilerin sahip olduğu güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini temel alarak onların toplumda başarılı olabilmeleri için bireyselleştirilerek sunulur.
- Eğitimcilerin öğrencilerini eşsiz yapan, bireysel farklılıklarını (cinsiyet, ırk, yetersizlik türü vs.) güçlü ve zayıf yanlarını göz önüne almadan onlara bir şey öğretmeleri mümkün değildir.
- Yansıtıcı, evrensel olarak tasarlanmış, kültürel olarak duyarlı, kanıta dayalı ve farklılaştırılmış uygulamalar/uyarlamalar. Etkili kaynaştırma uygulamaları öğrencilerin bireysel farklılıklarını, güçlü ve zayıf yanlarını dikkate alarak eğitim öğretimlerinde, değerlendirme sistemlerinde uyarlamalar yapmayı gerektirir. Öğretmenler genel eğitim müfredatına tüm öğrencilerin başarıyla uyabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaktadır.
- Etkili kaynaştırma uygulamaları eğitimcilerin, diğer uzmanların, ailelerin, öğrencilerin ve toplumun diğer elemanlarının olduğu ve işbirliği içinde çalışmayı gerektiren bir ekip işidir.

2.2.2.Kaynaştırmanın yararları

Özel gereksinimli çocuklar açısından;

- Öğrencilerin özelliklerine uygun yöntem ve teknikler seçilerek ve gerekli strateji ve destekler sağlanarak öğrenme düzeyleri arttırılır ve öğrenilenler transfer edilip pekiştirilerek akademik becerilerinin gelişimini sağlar.

- Akranları ile bir arada olduklarında onları taklit edip yeni beceriler öğrenebilmekte var olan becerilerini kullanıp geliştirerek dil ve iletişim becerileri artar, böylece çevresiyle olumlu iletişim kuran çocuk gerçek yaşam deneyimleri kazanırken ortak yaşam becerileri geliştiği için toplumsal yaşama daha iyi hazırlanmaktadır.
- Sosyal davranışların ve becerilerin gelişimini sağlar.
- Çocuğun bireysel ve kişilik gelişiminin (özgüven, özsaygı, girişkenlik vs.) sağlıklı ve dengeli olmasını destekler.
- Kültürel, sosyal ve serbest zaman etkinlikleri ile bütüncül gelişim sağlanır.
- Sağlanan destek hizmetler ve uyarıcı kaynaklar çocuğun dünyasının zenginleşmesini sağlar.
- Tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada olmak çocuğu cesaretlendirerek daha fazla bağımsızlık duygusu gelişimini destekler (Arıkan, 2018; Diken ve Batu, 2010; Gürgür, 2020; Salend, 2016; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015; Yılmaz, 2020)

Tipik gelişim gösteren çocuklar açısından;

- Özel gereksinimli bireyler hakkında daha gerçekçi ve doğru bilgi edinme fırsatı elde eden çocuklar bireysel farklılıkları daha kolay bir şekilde kabullenir.
- Kaynaştırma ortamlarında yaşadıkları deneyimlerle, başkalarına karşı duyarlılık ve farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirirler.
- Çocukların sosyal davranış ve becerilerinin gelişimini sağlar.
- İşbirliği ve yardımlaşma becerilerinde artış gözlenmektedir.
- Özel gereksinimli akranı ile sınıf içindeki paylaşımları sayesinde sorumluluk bilinci de gelişmektedir.
- Kendilerinin zayıf ya da yetersiz yönlerinin farkına vararak güçlendirmek için çaba göstermeleri de beklenen bir yarardır
- Ayrıca akademik başarıda gelişme görülebilmektedir (Arıkan, 2018; Diken ve Batu, 2010; Gürgür, 2020; Metin, 2018; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

Sucuoğlu ve Bakkaloğlu (2015) tüm çocuklar için ait olma, katılım ve sosyal ilişkiler geliştirme için kaynaştırma uygulamalarının en önemli çıktıları olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenler açısından;

- Çocukların bireysel ve gelişimsel özellikleri birbirinden farklı olduğu için öğretim sürecinde yapılan planlama (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) ve uygulamalar ile çeşitli deneyimler kazanılarak mesleki gelişme sağlanmaktadır
- Yaşanan kaynaştırma deneyimi ve mesleki gelişim ile kendine güveni artar
- Bireysel farklılıklara karşı farkındalığı artar
- Başarılı devam eden bir kaynaştırma süreciyle öğretmen kaynaştırmaya karşı olumlu tutum bir tutum geliştirebilir (Diken ve Batu, 2010; Gürgür, 2020; Metin, 2018; Salend, 2016).

Ebeveynler açısından;

- Aileler tipik gelişim hakkında yakinen bilgi sahibi olabilir
- Sınıftaki diğer çocukların ebeveynleri ile iletişim kurup onlardan destek alarak daha az reddedilmiş hissetmektedirler
- Amaçlanan kazanımlarla ebeveynlerdeki kaygı, korku ve güvensizlik duygularının azalması ve buna bağlı olarak yaşam kalitelerinin değişmesi beklenmektedir
- Çocuğun performansını daha yakın gözleme şansı elde eden aile beklentilerini ve hedeflerini daha gerçekçi olarak planlayabilir
- Ebeveynlerin farkındalıkları da değişerek duruma uyum ve kabullenme gerçekleşip, diğer ebeveynlerle de yardımlaşma fırsatı ortaya çıkabilir (Arıkan, 2018; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

Kaynaştırmanın özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklar, anne babalar ve toplum açısından yararları nedeniyle okul öncesi dönemde etkili bir model olduğu kabul edilmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

Türkiye’de tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine olmak üzere üç farklı modelde kaynaştırma yoluyla eğitim yapılmaktadır (Keleş ve Emiroğlu, 2020).

1.Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimli çocuklar eğitimlerine tipik gelişim gösteren akranları ile yaygın eğitim kurumlarında genel eğitim müfredatının uygulandığı aynı sınıfta tam gün boyu devam ederler (Arıkan, 2018; Keleş ve Emiroğlu, 2020; Topçu ve Katılmış, 2013; Yazıcıoğlu, 2018). Uygulanan genel eğitim programı özel gereksinimli çocuğun gelişimini destekleyici şekilde düzenlenerek çocuğa özgü Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler de

yapılır (Arıkan, 2018). Kaynaştırma yoluyla eğitimin büyük bir kısmı tam zamanlı kaynaştırma şeklinde yapılmaktadır (Keleş ve Emiroğlu, 2020).

2.Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Öğrencinin okul kaydı özel eğitim sınıfındadır (Arıkan, 2018). Öğrenci başarı gösterebileceği derslerde (güçlü yönlerinde) ve sosyal etkinliklerde yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklerde bir araya gelmektedir (Topçu ve Katılmış, 2013; Yazıcıoğlu, 2018).

3.Tersine Kaynaştırma: Schoger (2006) tersine kaynaştırmayı tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına rol-model olduğu, bütün çocukların birlikte özel eğitim öğretmeni tarafından özel bir eğitim ortamında öğrenim gördükleri uygulama olarak tanımlamaktadır (Aktaran; Keleş ve Emiroğlu, 2020). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde okul öncesi dönemde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için sınıflarda en fazla 5 öğrenci olabileceği ve bu sınıflarda yetersizliği olmayan çocukların da öğrenim görebileceği belirtilmiştir.

2.2.3. Destek özel eğitim hizmetleri ve türleri

Özel gereksinimli öğrenciler hem eğitim sürecinde hem de gereksinimleri doğrultusunda ulaşım, bakım ve rehabilitasyon, sağlık ve istihdam gibi çeşitli alanlarda desteklenmelidirler ancak bu sayede yetersizliklerinin dezavantajlarından kurtulup topluma tam katılımları sağlanabilir (Uysal, Koç ve Yılmaz, 2021). Destek özel eğitim hizmetleri 2018'de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri" olarak tanımlanmıştır. Genel eğitim ortamındaki öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması için destek özel eğitim hizmetleri ön koşuldur. Özel eğitim destek hizmetleri sağlanmadığı takdirde özel gereksinimli öğrenciyi sadece normal eğitim sınıfına yerleştirmekten ibaret olduğunu, gerektiğinde öğrenciye ya da öğretmenine destek sağlandığında ise kaynaştırmanın tam anlamıyla uygulandığı söylenebilmektedir (Batu,2000). Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik durumlarına bağlı olarak destek alacakları gelişim alanları, dersler ve süre değişmektedir (Gürgür, 2020). Özel eğitim destek hizmetlerinde öğretmenlerle uzmanların işbirliği içinde çalışması gerekmekte ve bu hizmetler doğru uygulandığı takdirde kaynaştırmayı kolaylaştıracığı düşünülmektedir (Batu,2000). Gürgür (2020),

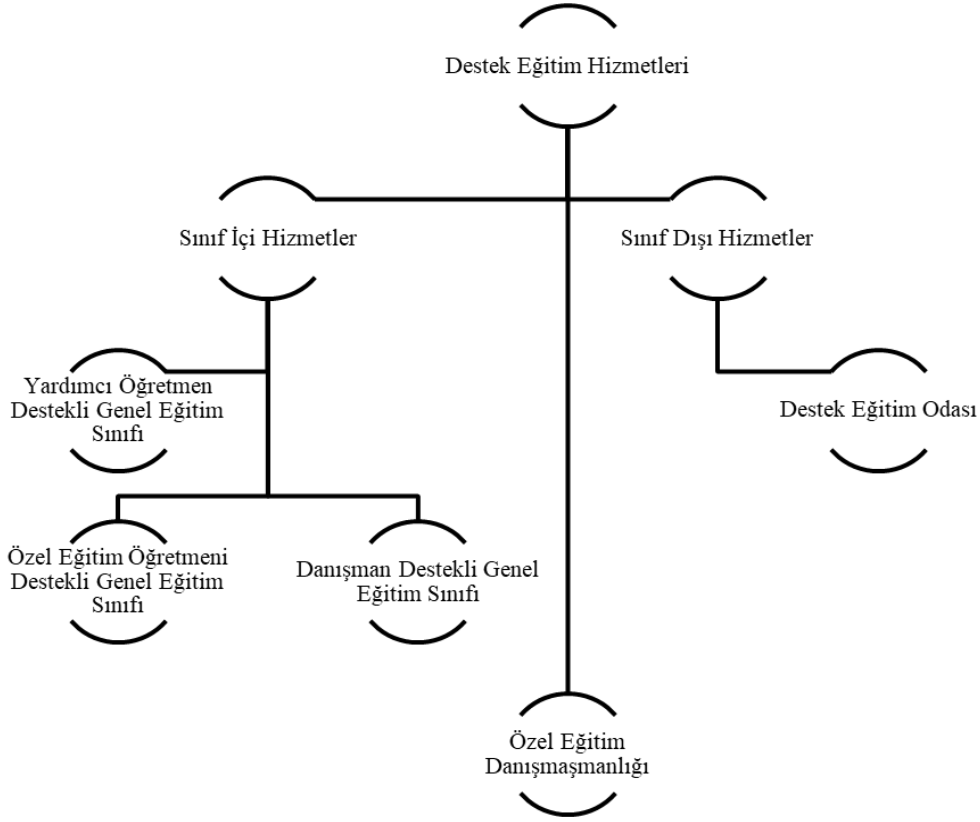
destek özel eğitim hizmetlerinin tek başına kullanılabileceği gibi üçünün birlikte de kullanılabileceğini belirtmiştir.

Özel gereksinimli öğrenciler eğitim eksikliklerinin normal sınıflarda karşılanamaması durumunda özel eğitim öğretmeni veya gerekli uzmanlarla bireysel ya da küçük gruplar halinde normal sınıf dışında destek eğitim odası olarak adlandırılan bir ortamda eğitimine devam etmektedir (Batu, 2000; Keleş ve Emiroğlu, 2020; Kırcaali-İftar, 1998). Eğitimin amacına ulaşabilmesi için destek eğitim odasında verilen destek sınıftaki derslerine paralellik sağlanmalı, normal sınıf öğretmeni ve destek eğitim odası öğretmeni arasında iletişim ve işbirliği olmalıdır (Kırcaali İftar, 1998; Batu, 2000). Batu (2000) destek eğitim odasını kısa zamanlı da olsa ayrılmaya sebep olduğu için başvurulması gereken son destek hizmet türü olarak önermiştir.

Gürgür (2020) destek eğitim odası hizmetinin ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Uygulamanın başlangıcında destek eğitim odasında alınacak özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimleri ve sorunları tam olarak belirlenmelidir
- Özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak ve sınıftan mümkün olduğunca az ayrılacağı etkili bir planlama yapılmalıdır
- Destek eğitim programının içeriği sınıftaki derse ilişkin özel gereksinimli öğrencinin eksikliğini giderecek ya da tamamlayacak nitelikte olmalıdır
- Destek eğitim odasındaki çalışmalar genel eğitim sınıflındakiler ile paralel olmalıdır.

Diğer bir özel eğitim destek hizmeti olan sınıf içi yardım, gerekli durumlarda kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıfta sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile bireysel çalışması durumunda yardım sağlayan öğretmenin (yardımcı öğretmen ya da özel eğitim öğretmeni) diğer öğrencilerle ilgilenmesi durumudur (Keleş ve Emiroğlu, 2020). Tam tersi, yardım sağlayan öğretmen özel gereksinimli öğrenci ile çalışırken sınıf öğretmeni de diğer öğrencilerle ilgilenebilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Bu destek eğitim hizmeti geleneksel sınıfın öğretmeni anlayışı yerine takım çalışması gerektirmektedir (Gürgür, 2020). Çeşitli sınıf içi yardım modelleri bulunmaktadır bu modeller; danışman desteği, yardımcı öğretmen desteği ve özel eğitim öğretmeni desteği olarak gruplanabilir (MEB, 2020).



Şekil 2.3. Destek eğitim hizmetleri (MEB, 2020).

Danışman destekli genel eğitim sınıfı uygulamalarında, ilgili sınıfın öğretmenine araç-gereç geliştirme, öğrencisinin gereksinimlerine ilişkin planlama yapabilme, öğretimsel uyarlamalar yapma gibi alanlarda danışmanlık sağlanır (MEB, 2020). Özel eğitim öğretmeni destekli sınıf uygulamalarında, özel gereksinimli öğrenci sınıf öğretmeni ile birlikte özel eğitim öğretmeninden de eğitim alır. “Özel eğitim öğretmeni, öğrencinin uyum problemlerini çözmeye, sınıf öğretmeninin öğrenciyle çalışmasını kolaylaştırmaya, öğrenciler arasında olumlu etkileşim oluşturmaya yönelik çalışmalar ve uygulamalar düzenler (MEB,2020)”. Yardımcı öğretmen destekli uygulamalarda ise hem genel eğitim öğretmeni hem de özel eğitim öğretmeni sınıf içinde eğitim sürecini paylaşarak gerek tipik gelişim gösteren gerekse de özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verirler (MEB, 2020). Bunun gibi sınıf-içi yardım çalışmalarının kaynaştırma öğrencisi için çok fazla olumlu etkileri olsa da fiziki çevrenin iyi düzenlenmemesi, iyi planlama yapılamaması ve öğretmenler/uzmanlar arası eşgüdümün sağlanamaması durumunda başarısız da olunabilir (Batu, 2000; Kırcaali İftar, 1998).

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan sınıf öğretmeni, bu öğrencisine ilişkin olarak çeşitli konularda danışma hizmeti alır (Kırcaali İftar, 1998; Keleş ve Emiroğlu, 2020). Özel eğitim öğretmeni veya bir rehber öğretmen özel eğitim danışmanı olabilir. Öğretmenin danışmanlık alma sebepleri arasında; davranış sorunlarını azaltmak, çocuğu zorlandığı derslerde desteklemek ya da bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak gibi konular yer almaktadır (Batu,2000). Öğretmen danıştığı için süreçte aktif rol oynar ve bu da öğretmenin bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlar (Gürgür, 2020; Kırcaali İftar, 1998).

2.3. Öğrenci- Öğretmen İlişkisi

Çocukların güvenli ortamları olan evlerinden sonra devam ettikleri ve artık onlar için yeni bir ortam ve eğitim hayatlarının başlangıcı olan okul, başlangıçta çocuklar için alışması zor bir yer olabilmektedir. Çocukla okul arasında köprü olan, bireylerin hayata hazırlanmasında yadsınamaz bir yeri olan eğitimin temel öğelerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilerine rehberlik edip eğitim sürecinde öğrencilerde kalıcı davranış değişikliğini sağlayarak sadece sürecin bir parçası değil aynı zamanda düzenleyicisi olarak da rol almaktadırlar (Çiftçi, 2016).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin olumlu ya da olumsuz yönde gelişmesi öğrenci-öğretmen ilişkisi olarak tanımlanabilmektedir. Durmuşoğlu-Saltalı (2013) öğretmen çocuk ilişkisinin yakınlık, güvenme ve çatışma boyutlarından meydana geldiğini ifade etmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler çocukların öfkeyi kontrol etme, özdenetim sağlama, bir grubun üyesi olma, yardımlaşma ve işbirliği ile alternatif çözümler üretme konusunda rehber olabilirler (Özyürek, Begde ve Yavuz, 2014). Okul öncesi dönemden itibaren öğrenci ve öğretmen arasında kurulan sağlıklı ve güçlü ilişkilerin, ilerleyen süreçte diğer öğretmenlerle kurulan ilişkilerde de etkin bir faktör olduğu, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerini ve akademik başarılarını büyük ölçüde etkilediği çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Demir, 2015; Howes, Matheson ve Hamilton, 1994; Pianta, 1999; Kesner, 2000; Zhang ve Sun, 2011). “Öğretmenlerin, sıklıkla sosyal becerilere sahip çocuklarla kolaylıkla olumlu ilişkiler kurabildikleri, ancak yeterli düzeyde sosyal becerilere sahip olmayan çocuklarla bunu başarmakta güçlük çektikleri belirtilmektedir (Şahin, 2014)”.

Araştırmalar, çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde öğretmen çocuk ilişkilerinin etkisinin önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenleri ile güvensiz bir ilişki kuran çocuklar akranları ve öğretmenleri ile daha sık çatışma yaşamaktadırlar (Dinçer, Baş, Teke, Aydın, İpek ve Göktaş, 2019). Aynı zamanda çocukların sınıfta farklı sebeplerle istenmeyen davranışlar sergilemeleri de eğitimin akışını ve çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Demir, 2015).

Olumsuz öğretmen çocuk ilişkisinin çocukların sınıfta istenmeyen davranışlar (hiperaktivite, saldırganlık, kaygı, depresyon gibi) sergilemesine yol açabileceği (Birch ve Ladd, 1998; Brown ve McIntosh, 2012; Buyse, Verschueren, Doumen, Damme ve Maes, 2008; Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx ve Soenens, 2008; Palermo, Hanish, Lynn-Martin, Fabes ve Reiser, 2007; Zhang ve Sun, 2011) ve ayrıca düşük akademik başarı (Birch ve Ladd, 1998; Palermo vd., 2007) ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki iki yönlü olup öğrenci öğretmen ilişkisini etkileyen problem davranışlar arttıkça bu ilişkinin çatışmalı bir hal aldığı ve özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile daha fazla çatışmalı ve bağımlı ilişkiler kurdukları ifade edilmiştir (Demirkaya, 2013). Pianta (1999) da karşıdaki bireye olan algıların ilişkiyi etkilediğini vurgulamış; olumsuz algının karşılıklı bir şekilde gelişmesine ve dolayısıyla olumsuz ilişkiye dönmesine yol açtığını ifade etmiştir. Ayrıca algı şekillerinin sadece ilişkiyi değil öğretmen açısından motivasyon, iletişim becerileri ve öğretim uygulamalarını; öğrenci açısından sosyal gelişim, öğrenme motivasyonu ve kendilerine duydukları inançları etkilediği (duruma göre olumlu ya da olumsuz) de belirtilmiştir (Pianta, 1999).

Güvenli ya da olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisine sahip olan çocukların, problem davranışlarında azalma (Blacher, Baker ve Eisenhower, 2009; Palermo, vd, 2007), akademik başarıda artış (Birch ve Ladd,1998; Hamre ve Pianta, 2001; Myers ve Pianta, 2008), sosyal duygusal uyum (Birch ve Ladd,1998; Howes vd., 1994; Meehan, Hughes ve Cavell, 2003; Myers ve Pianta, 2008; Palermo, vd., 2007), okula karşı pozitif tutum ve uyum (Howes vd., 1994; Myers ve Pianta, 2008) ve sosyal becerilerinde artış (Baker, 2006; Blacher vd., 2009) olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda çocuk ve öğretmen arasındaki bu olumlu ilişki çocukların gelişimi açısından olduğu kadar öğretmenlerin mesleki doyumu (Hamre ve Pianta, 2001) açısından da önemli olup, eğitim sürecinde belirlenen hedeflere daha etkili bir şekilde ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Künkül, 2008).

2.3.1. Öğrenci- öğretmen ilişkisini etkileyen faktörler

Öğretmen öğrenci ilişkisini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar çocuğa, öğretmene ve eğitim ortamına ilişkin özellikler gibi çeşitli başlıklar altında toplanabilir.

Öğretmen öğrenci ilişkisinde taraflardan birisi doğal olarak çocuktur. Çocukların sahip oldukları özellikler, çocuk öğretmen ilişkilerinde önemli rol oynamaktadır (Çağrı, 2020). Bunlar arasında; cinsiyet, yaş, mizaç, problem davranışlara sahip olma, sosyal beceriler ve özel gereksinimli olup olmama gibi özellikler vardır (Demirkaya, 2013). Ayrıca çocukların okulda geçirdiği zaman, kardeş varlığı, akademik başarı gibi değişkenler de çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Literatürde öğrenci- öğretmen ilişkisini etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmalarda özellikle öğrencinin cinsiyeti üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir.

Aileye ilişkin olarak; ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu gibi faktörlerin de öğrenci öğretmen ilişkisi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir araştırmalarda etkileri incelenmiştir.

Öğretmen öğrenci ilişkisinde diğer taraf da doğal olarak öğretmenlerdir. Öğretmene ilişkin; öğretmenin yaşı, kıdemi, cinsiyeti, branşı, özyeterlik düzeyi ve çocuğa karşı hissedilen güçlü duygu ve inançların da ilişkiyi etkilediği düşünülmektedir (Altıntaş, 2019).

Öğretmen ve öğrencinin bulunduğu ortam, takip ettikleri program da bu ilişki üzerinde etkileyici faktörler olabilmektedir. Çocukların eğitim ortamlarında edindiği tecrübeler, eğitim kurumunun benimsediği program ve yaklaşımlar, çocukların öğrenme ve gelişimleri açısından önem arz etmektedir (Çağrı, 2020).

2.4. Sosyal Beceriler

Sosyalleşmenin yaşam boyu sürdüğü ve bu sürecin anne karnında başladığı kabul edilmektedir (Gander ve Gardiner, 2007). Sosyal bir varlık olan insan, sosyal etkileşimler kurma ve diğer insanlarla sosyal ilişkilere dahil olma eğilimi göstermekte bu da bireyin ruh sağlığının iyi olmasında çok önemlidir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003; Öztürk ve Tortop, 2019; Samancı ve Uçan, 2017; Tanrıverdi ve Erarslan, 2015). Samancı ve Uçan (2017), bu ilişkilerin aynı zamanda toplumun birliğini, huzurunu ve devamını sağlamada da önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin hızlandığı kritik yılları kapsamaktadır (Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018). Kişiliğin, sosyal-duygusal ve akademik becerilerin büyük oranda okul öncesi dönemde tamamlanması bu dönemin önemini ortaya koymaktadır (Alabay, Seven, Akçay ve Başkurt, 2019; Choi & Kim, 2003; Çalışandemir, 2016; Yavuzer, 2010). Çocuk okul öncesi eğitim kurumunda ailesi olmadan bağımsız bir birey olma fırsatı yakaladığı için bir çok sosyal beceriyi de kullanabilme imkanı elde etmektedir (Öztürk ve Tortop, 2019). Bireyler arasında kurulan sağlıklı ilişkilerin temelini sosyal beceriler oluşturmaktadır ve okul öncesi dönemde de sosyal ilişkiler çok önemli olması nedeniyle de sosyal beceriler çocuk için bir ihtiyaç haline gelmektedir (Samancı ve Uçan, 2017). Çocukların sosyal uyumları açısından sosyal becerilerin öğrenilmesi için en uygun zaman okul öncesi dönemdir (Uysal ve Kaya-Balkan, 2015). Buna bağlı olarak da sosyal duygusal gelişim içerisinde önemli bir yeri olan sosyal beceriler son zamanlarda araştırmalara daha çok konu olmaktadır (Seven, 2008). Çünkü bu becerilerin çocukların içinde buldukları eğitsel ve sosyal topluma adapte olmalarında, davranış problemlerinin azaltılmasında ve ilköğretimde akademik başarı elde etmelerinde en temel beceriler olduğu ifade edilmektedir (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik, ve Vardarlı, 2008). “İnsan başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister (Yüksel, 1998)”. Sosyal yönü gelişmiş bir çocuk; insanlarla iletişim kurma, kendini ifade etme, öğrenme, başkalarından yardım isteme ve hayat boyu diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurarak onlarla iletişim içinde olma olarak sıralayabileceğimiz sosyal becerileri okul öncesi dönemden itibaren kazanma eğilimindedir (Öztürk ve Tortop, 2019). En erken öğrenilen beceriler genellikle göz teması kurma, yüz ifadeleri ve beden dili gibi sözel olmayan beceriler olup, konuşmanın başlaması ve diğer insanlarla kurulan ilişkilerde artış ile birlikte de sözel olan sosyal beceriler kazanılır (Gülây ve Akman, 2009).

Okul öncesi dönemde çocukların problem davranışları aşmalarını beklemektense onlara ihtiyaç duydukları desteğin verilmesi, onların sosyal ilişkilerini geliştirmesi için imkan sağlar (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000).

2.4.1. Okul öncesi dönemde sosyal- duygusal gelişim

Çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği, kişiliğin temellerinin atıldığı ve gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönem her türlü öğrenmeye açık olunan bir dönem olup, bu dönemde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir (Ekinci Vural, 2006).

Gülay ve Akman (2009), sosyal gelişimin genel olarak bebeğin kendi vücudu ile başlayıp çevresindekilerin farkına varması ile devam eden ve giderek genişleyerek yaşam boyu süren bir halkalar bütünü olduğunu belirtmiştir.

Bebeklerin ilk sosyal tepkileri ağlama, bakma, gülümseme, dokunma, ses çıkarma olup ilk 6 ay kurulan sosyal ilişkinin önemi büyük olduğu için bu dönem kritik dönem olarak belirtilmiştir (Poyraz ve Dere-Çiftçi, 2011, s.39).

MEB (2013), okul öncesi eğitimi programında okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde belirtildiği gibi okul öncesi dönemde çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışların geliştirilmesi, kendine saygı ve güven duyması; öz denetim, kendisinin ve başkalarının duygularını fark etme, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme becerilerinin kazandırılması hedeflenmekte ve buna göre bir eğitim verilmektedir. Çocukların aile ortamı dışında sosyal becerileri edinebilecekleri ilk ortam okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Gürgen, 2019). Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaşın (0-72 ay) sosyal gelişimlerini dönem dönem inceleyecek olursak;

Bebeğin çevresindeki bireylerle gerçekleştireceği ilk etkileşimlerle sosyal gelişimi başlamaktadır. Bebeğin ihtiyaçlarının annesi tarafından zamanında ve eksiksiz bir şekilde karşılanması, bu ilişkinin ve bebeğin sosyal gelişiminin temellerini oluşturmaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Çocuğun annesi ile olan ilişkisinin önemi yadsınamaz. Bu ilişki çocuğun hem başkalarına hem de kendine karşı güven hissinin temelini oluşturmaktadır (Güngör-Aytar, 2020).

Diğer bireyleri gördüğünde gülümseyen bir bebeğin bu gülümsemesi ilk toplumsal davranışı olup yaklaşık olarak 5 aylıkken başlamaktadır (Pekdoğan, 2018). Ancak bebeğin çenesine veya dudaklarına dokunulduğunda gösterdiği refleks gülümseme insanlara gösterdiği sosyal gülümsemeden farklı olup bu gülümseme sosyal becerilerinin başlangıcı olarak kabul edilebilir (Yavuzer,2007). Bu dönemde çocuk çevredekilerin varlığından duyduğu keyfi gülümseme tekmeleme ya da el hareketleri ile belirtir (Gülay ve Akman, 2009; Yavuzer, 2007). İki yaşına giren çocuklar dil ve psikomotor becerilerinde gelişme kaydetmekte ve bununla birlikte bağımsızlık duygusu

artmakta ve çevre ile etkileşim sonucu sosyalleşme başlamaktadır. (Gülay ve Akman, 2009; Poyraz ve Dere-Çiftçi, 2011, s.39; Pekdoğan, 2018, s.20; Yavuzer, 2007). İkinci yaşın sonlarında girdiği etkileşimlerle birlikte taklit, otoritenin kabulü, utanma, fiziksel ve sosyal bağımlılık, sosyal işbirliği, rekabet ve ilgi çekme arzusu gibi sosyal tepkiler gelişmeye başlar (Yavuzer, 2007).

Üç yaşındaki çocuk daha sakin, uyumlu ve işbirlikçidir ve arkadaş edinmeye istekli ve girişkendir (Gülay ve Akman, 2009). Bu dönemdeki çocuklar kısa süreli de olsa kendilerine bir kaç arkadaş seçerek oyunları birlikte oynamak isterler (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2020, s.195). Daha çok egosantrik yapıları dolayısıyla aynı mekanda birbirlerinden bağımsız olarak paralel oyunları tercih ederler (Gülay ve Akman,2009; Senemoğlu, 2020 s.87). Dört yaş çocuğu sürekli soru sorma eğilimindedir eğer çocuklar bu sorularına ebeveynlerinden bir yanıt alamazsa, onlara karşı güvensizlik hissedebilirler (Oktay, 2007; Pekdoğan, 2018; Yavuzer, 2007). Akranlarına karşı ilgisi artan; rol oynama, paylaşma ve kurallara uyma, sıra bekleme gibi becerileri de gelişmeye başlayan dört yaş çocuğu, akranlarıyla olan sözel iletişimi arttığı için ortak amaç doğrultusunda görev paylaşımı yapılan işbirlikçi grup oyunlarının bir parçası olmayı ister (Gülay ve Akman, 2009). İşbirlikçi oyuna olan yönelim nedeniyle bu dönemde egosantrik yapının yerini yavaş yavaş empati becerisine bıraktığını söyleyebiliriz. Oyun becerisi gelişen çocukta bu beceri kendini ifade etmesine olanak sağlayarak diğer çocuklara ve dolayısıyla topluma karşı farkındalığını da geliştirmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Kelime hazinesi de genişleyen beş yaş çocuğunun akranlarıyla ve diğer bireylerle olan sosyal ilişkileri artmıştır (Yavuzer, 2007; Gülay ve Akman, 2009; Pekdoğan, 2018) ve dolayısıyla topluma uyumu belirgin şekilde artmıştır (Gülay ve Akman, 2009). Gülay-Ogelman (2016) ,bu dönem çocuğunun daha çok kendi cinsiyetinden arkadaş tercih ettiğini belirtmiştir. Kendinden küçüklere özenle yaklaşma, akranları ile oyunlarının gelişmesi, sorumluluk almaya yönelik ilgi, bu dönem çocuğunun sosyal gelişiminin çok boyutluluk kazandığını ve sosyal yeterliğinin geliştiğini göstermektedir (Gülay ve Akman, 2009). Ve son olarak altı yaş çocuğu dışa dönük olup fikirlerini rahatlıkla ifade edebilir (Gülay-Ogelman,2016). Arkadaş edinme ve arkadaşlığı devam ettirme konusunda bilinçlenen çocuk, kendi arkadaşlarını kendisi seçebilir (Gülay ve Akman, 2009; Gülay-Ogelman 2016; Senemoğlu, 2020). Çocuklar altıncı yaşın sonlarına doğru sosyal kurallara uyum sağlamada daha başarılı olabilmektedir

(Pekdoğan, 2018). Anaokuluna devam eden çocuklar akranları, öğretmenleri, arkadaşlarıyla çok sayıda ilişki kurmaları dolayısıyla, sosyal faaliyetleri ile sınırlı olan akranlarına oranla daha iyi bir toplumsal uyum gösterirler ve bu dönemde çocuğun diğer kişilerle olan çok sayıdaki ilişkisi onun sosyal gelişimini artırır (Yavuzer, 2007; Gülay ve Akman, 2009).

2.4.2. Sosyal beceriler nedir?

Yaşar-Ekici (2015) sosyal becerileri, toplumla uyum içinde ve kaliteli bir hayat sürebilmek için gerekli olan sözel olan ya da sözel olmayan, bilişsel tüm davranışlar olarak tanımlamıştır. Yüksel (2004) ise kişilerarası ilişkilerde, birbirlerinin duygu, düşünce ve davranışlarının anlaşılması ve buna yönelik davranışta bulunulması olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceriler; sosyal ilişkileri başlatma, devam ettirme ve sonlandırma, hoş olmayan durumlarla yüzleşip üstesinden gelme, yaşanan sorunları çözümlenme gibi becerileri içermektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Sosyal becerileri olan bir bireyin, çevresi ile dengeli bir ilişki kurup bunu sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi, sosyal uyumunu daha da kolaylaştırır (Çifçi ve Sucuoğlu 2010). Avcıoğlu (2009) da sosyal becerilerin, bireyin toplumla bütünleşmesini ve toplumsal hayata katılımını kolaylaştırdığını ayrıca bireylerarası ilişkilerin başlatılmasında ve sosyal hedeflere ulaşılmasında kritik bir rol oynadığını ifade etmiştir. Elliot, Malecki ve Demaray (2001) ise bireyin diğer insanlara zararı olmaksızın sosyal etkileşimlerinde başarılı olmasını sağlayan, bireyin kendisi ve diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının farkına vararak buna göre davranması, bireyin çeşitli koşullarda öğrenme, çalışma ve paylaşma gibi etkinlikleri gerçekleştirebilmesi adına ihtiyaç duyduğu sosyal iletişimin merkezi olarak tanımlamıştır.

Sosyal beceriler, “bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan, başkaları ile iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Durualp ve Aral, 2010)”. Bütün bu sosyal beceri tanımlarının ortak noktasının iletişim, uyum ve etkileşim olduğu görülmektedir (Boz vd., 2018).

Sosyal becerileri gelişen çocuklar; ailesi, akranları, öğretmenleri ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurarak toplumun bir üyesi haline gelmekte ve kültürlerini edinmektedirler (Boz vd., 2018; Uysal ve Kaya-Balkan, 2015).

Hargie'e (2006, s. 13) göre sosyal becerilerin şu özellikleri bulunmaktadır.

- Birey amacına ulaşmak için sosyal becerileri kullanır
- Sosyal beceriler karşılıklı ve birbirleriyle ilişkili davranışlar içerir
- Sosyal beceriler bireylerin sosyal ihtiyaçlarına göre şekillenebilir
- Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışları içerir
- Sosyal beceriler bireyin kontrolü altındaki davranışlardır.

Sosyal becerisi zayıf olan çocuklarda gerekli önlemler alınmazsa hem o zaman içinde hem de gelecekte, kendisine ve sosyal çevreye yönelik bazı problem davranışlar (şiddet eğilimi, saldırganlık, utangaçlık gibi) görülmektedir (Boz, vd., 2018; Poyraz-Tüy, 1999; Seven, 2008).

Sosyal beceri eğitim programları yeni sosyal beceriler kazandırarak bireyin çevreden daha olumlu tepkiler toplamasını hedeflemektedir (Bilbay, 1999’ dan aktaran Uysal ve Kaya-Balkan, 2015). “Henüz ülkemiz eğitim sisteminde uygulanmakta olan müfredatta sosyal beceri kazandırma eğitimi yer almamaktadır, ancak sosyal beceri eğitim programının bireysel ve toplumsal düzeyde çok büyük katkılarının olacağı düşünülmektedir (Öztürk ve Tortop, 2019)”.

2.4.3. Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen faktörler

Sosyal-duygusal davranışların öğrenilmesinde, aile, akranlar ve okul gibi sosyal çevrenin etkisi önemlidir. (Tagay, Baydan ve Voltan-Acar, 2010).

Cinsiyetin çocukların sosyal becerilerini etkilediği bilinmektedir. Sosyal gelişim üzerindeki bu cinsiyet etkisinin biyolojik kökenli ya da sosyal çevrenin cinsiyete yüklediği rollerden olma ihtimali ise tartışma konusudur (Poyraz-Tüy, 1999). Cinsiyet faktörünün sosyal becerilere etkisi konusunda pek çok araştırma yapılmıştır.

Yapılan araştırmalarda kız çocuklarının erkeklere göre alt puanlarının ve sosyal beceri toplam puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bülbül, 2008; Dişçi, 2019; Elibol-Gültekin, 2008; Jamyang-Tshering, 2004; Yılmaz, 2020). Sosyal beceriler açısından ise kızlar daha çok sosyal davranışlar sergilerken, erkeklerin daha saldırgan davranış sergiledikleri saptanmıştır (Jamyang-Tshering, 2004; Seven, 2007). Ayrıca alanyazında sosyal becerilerin gelişiminde cinsiyetle ilgili anlamlı bir fark bulunamayan çalışmalar da bulunmaktadır (Seven, 2007).

Çocuklar büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşmakta ve onlarla etkileşim kurmaktadır (Bilek, 2011). Çocuklar büyüdükçe genellikle sosyal becerilerinin artması da beklenmektedir (Poyraz-Tüy, 1999). Alanyazında yapılan bazı çalışmalar da bu

beklentileri desteklemektedir (Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak, 2006; Gürgen, 2019; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Çocuğun sosyal gelişimini etkileyen faktörlerden biri de çocuğun süregelen hastalığının ya da özel gereksiniminin bulunmasıdır. Alanyazındaki çalışmalar kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin akranlarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir (Cessna, 2000; Poyraz-Tüy, 1999; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Çocuğun öğrenmeye başladığı yer ailedir ve ailede çocuğun değerli olduğu hissettirilip bir sevgi ortamı oluşturulması ve ebeveynlerin sosyal beceriler açısından çocuğa model olması onun sosyal becerilerinin olumlu yönde gelişmesini sağlamaktadır (Bilek, 2011; Gürgen, 2019). Ailenin çocuk yetiştirme tutumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi, sosyo ekonomik düzeyi, bağlanma stilleri, aile içi disiplin, ebeveynlerden birinin kaybı gibi çeşitli etkenler çocukların sosyal beceri gelişimini etkilemektedir (Çetin, 2019; Günindi, 2010; Gürgen, 2019; Özbey, 2009).

Erbay (2008) da yaptığı araştırmada, annenin eğitim düzeyi ile ailenin çocuk yetiştirme tutumu değişkenlerinin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Çocukların bir akran gereksinimi bebeklik dönemine kadar uzanmaktadır (Yavuzer, 2007). Çocukların akranlarıyla ilişkilerinde karşılıklı etkileşim ve bir alışveriş vardır ve bu yönüyle aile bireyleriyle olan ilişkilerinden farklıdır (Bilek, 2011). Çocuğun çevresini tanınması ve büyüdükçe akranları ile diyalog kurması oyun aracılığı ile gerçekleşmektedir (Gürgen, 2019). Oyun sayesinde çocukların akranlar ile iletişim kurma imkanı artırmakta ve bu akranları ile olan ilişkilerini geliştirmektedir (Gülây ve Akman, 2009). Küçük çocukların sosyal becerileri oyun sayesinde gelişir (Bilek, 2011).

Çocuklar akranları sayesinde; uzlaşma, fedakârlık, işbirliği, sorumluluk alma, lider ya da bir grubun üyesi olma, kendi haklarını koruma, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme, görgü kurallarına uyma ve dayanışma gibi önemli sosyal becerileri kazanırlar (Günindi, 2010).

Çocuğun aileden sonra sosyal becerileri edinebileceği diğer bir sosyal ortam okuldur. Okul öncesi eğitim kurumları sınırlı olanakları zenginleştiren, fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim açısından daha yeterli ortam sunan eğitsel ve sosyal bir çevredir (Yaşar-Ekici, 2013). Çocuk okul ortamında; işbirliği yapma, yardımlaşma, bir grubun üyesi olma, paylaşma gibi birçok sosyal beceriyi taklit ederek öğrenmektedir (Bilek, 2011; Erbay, 2008; Günindi, 2010).

Çocukların sosyal becerileri ediniminde öğretmenler de etkin bir rol oynamaktadır (Gürgen, 2019; Özbey, 2009). Öğretmenin sahip olduğu özellikler (Günindi, 2010) ve çocuk ile öğretmen arasında kurulan sevgiye, güvene dayalı sağlıklı bir ilişki (Gürgen, 2019) çocuğun sosyal becerileri öğrenmesinde etkilidir.

Hayat boyu süren sosyal gelişim içerisinde sosyal becerilere sahip olmanın sonuçları özellikle okul öncesi dönemde sosyal becerilerin edinilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

2.5. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde tezin konusu ile ilgili olan ve daha önce yürütülmüş olan araştırmalara kısaca yer verilmektedir

2.5.1. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler ile ilgili yapılmış çalışmalar

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin eğitimi ve kullanmaları üzerine çeşitli araştırmaların yürütülmüş olduğu görülmektedir. Bunlardan biri Poyraz Tüy (1999)'ün okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş grubundaki işitme yetersizliği olan ve işiten çocukları sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırmak ve bunların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma olup toplamda 534 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları sonucu işitme yetersizliği olan çocuklar ile işiten çocuklar arasında sosyal becerinin “sosyal etkileşim” alt boyutunda ve problem davranış ölçeğinin “içselleştirilmiş problemler” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. İşitme yetersizliğine sahip olup olmama ve cinsiyet değişkenlerinin sosyal beceri ve problem davranış ölçeklerinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı yaş değişkeninin ise sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş arttıkça sosyal becerilerin arttığı ifade edilmiştir. Ayrıca sosyal beceri ve problem davranışlar alt ölçekleri arasında Sosyal Beceri Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanlar arttıkça, Problem Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanların azaldığı bulunmuştur.

Orhan (2010), okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve sosyal becerilerini karşılaştırmış ve kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Araştırmacı özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranış sergilediklerini, sosyal beceri düzeylerinin ise akranlarından daha düşük olduğu bulgusunu elde etmiştir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu, okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin olumsuz yönde olduğudur. Araştırmanın son bulgusu ise okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin %36 oranında dışsallaştırılmış problemler tarafından yordandığıdır.

Aykır ve Çiftci Tekinarslan (2012)'ın, 4-6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında Bilgi Formu ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin Okulöncesi Dönem Öğretmen Formu (SBDS-OÖD-ÖF) kullanılarak 60 zihinsel yetersizliği olan, 90 tipik gelişim gösteren öğrenci değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; zihinsel yetersizliği olan çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmada çocukların yaşlarına göre sosyal becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşlarına göre problem davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, zihinsel yetersizliği olmayan çocukların yaş artışıyla birlikte sosyal becerilerinde artış görülmemiş, ancak problem davranışlarında azalma belirlenmiştir.

Balçık ve Çiftci Tekinarslan (2012) otizmlili bir bireye sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemek için tek denekli bir araştırma yürütmüş ve araştırma sonunda sosyal öykülerin sosyal beceri öğretiminde etkili bir yöntem olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Duman ve Koçak (2013) anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özelliklerini incelemek için çocuğun serbest zaman etkinliklerini değerlendirmiş ve zihinsel yetersizliğe sahip çocuğun akranlarına göre grup oyunlarını daha az paralel oyunları ise daha çok oynadığı bulgusuna ulaşmıştır. Sosyal iletişim özelliklerine bakıldığında ise, çocuğun daha çok yetişkinler ile iletişim kurduğu ve iletişim şeklinin daha çok karşılık verme olarak gerçekleştiği görülmüştür.

Çetingöz ve Yıldırım Doğru (2016), gelişimi risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek için yürüttükleri çalışmada 5-6 yaşlarında 60 kız, 75 erkek olmak üzere toplamda 135 çocuktan veri toplamıştır. Araştırmada 4-6 Yaş Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Aile Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda gelişimi risk altında olan özel gereksinimli okul öncesi çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir. Gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin engel durumlarına, ailenin sosyo-kültürel özelliklerine, çocuğun yaşadığı ortama göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek (2019) tarafından okul öncesi sınıflara devam eden özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların sosyal kabul düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada iki grubun sosyal kabul, gelişimsel işlevler, problem davranış, sosyal beceri, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve okula uyumları karşılaştırılmış, bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek sosyal kabulü yordayan değişkenler belirlenmiştir. Çalışmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden devam eden 47 özel gereksinimli ve 47 tipik gelişim gösteren toplamda 94 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde özel gereksinimli çocukların akranlarına göre sosyal kabul, öğrenci-öğretmen ilişkisi, sosyal beceri ve okula uyum puanlarının daha düşük olduğu, buna karşın yeterlilik indeksi ve problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu ve tüm çocuklar için sosyal kabulü en güçlü şekilde yordayan değişkenin problem davranışlar olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki en yüksek düzeyde olumlu anlamlı ilişkinin, sosyal beceriler ile okula uyum değişkenleri arasında, en yüksek düzeyde olumsuz anlamlı ilişkinin ise problem davranışlar ile okula uyum değişkenleri arasında olduğu ifade edilmiştir.

36-78 ay arasındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin etkileşim davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen Özbey (2019), 65 anne ve 65 çocuk ile çalışmıştır. Veriler Uyarlanmış Otizm Kontrol Listesi, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği-2, Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu ile toplanmıştır. Araştırma bulguları OSB'li çocukların orta düzey sosyal beceri ve problem davranış düzeyine sahip olduklarını göstermiştir. Çocukların OSB düzeyi ile ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışı arasında negatif yönde orta derecede, çocukların sosyal

beceri puanları ile annelerin duyarlı yanıtlayıcı olma davranışı düzeyleri arasında pozitif yönde orta derecede, duygusal ifade edici olma davranışları düzeyi arasında ise pozitif yönde düşük derecede, çocukların problem davranış puanları ile annelerin duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışları düzeyi arasında ise negatif yönde orta derecede bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak OSB düzeyi yüksek olan öğrenciler daha çok problem davranış ve daha az sosyal beceri gösterirken OSB düzeyi düşüğe çocukların problem davranışlarında azalış ve sosyal becerilerinde artış olduğu ifade edilmiştir.

2.5.2. Okul öncesi dönemde öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik yapılmış çalışmalar

Okul öncesi dönemde öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik çeşitli araştırmaların yürütülmüş olduğu görülmektedir. Blacher, Baker ve Eisenhower (2009), erken çocukluk döneminde zihinsel yetersizliği olan veya tipik gelişim gösteren çocukların öğrenci-öğretmen ilişkisini incelemek için 37 zihinsel yetersizliği olan ve 61 tipik gelişim gösteren toplamda 98 çocukla araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği, tipik gelişim gösteren grup için orta düzeyde sabitken zihinsel yetersizliği olan grup için daha az istikrarlı olarak ifade edilmiştir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda daha zayıf olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır. Ayrıca çocukların sahip oldukları davranış problemlerinin öğrenci-öğretmen ilişkilerinde daha fazla çatışmayı, çocukların sahip oldukları sosyal becerilerin ise daha fazla yakınlığı yordadığı bulgusu elde edilmiştir.

Brown ve McIntosh (2012), OSB olan öğrencilerin öğretmenleriyle ve sınıflarındaki özel eğitim destek asistanlarıyla olan ilişkilerini etkileyen faktörleri belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Okul öncesinden ilkököl 3.sınıfa kadar devam kaynaştırma uygulamalarından yararlanan 15 OSB’li çocuk, çocukların sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerin destek asistanları ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyinin ve genel eğitim müfredatının öğrenci-öğretmen ilişkisini yordarken öğrencilerin özel eğitim destek asistanlarıyla olan ilişkilerini yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Demirkaya (2013) da anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisini incelemek ve bu ilişkiyi yordayan değişkenleri belirlemek için gerçekleştirdiği araştırmasında 40 öğretmen ve 54 özel gereksinimli, 54 tipik gelişim gösteren toplamda 108 çocuktan veri toplamıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin, özel gereksinimi olmayan akranlarına göre öğretmenleri ile daha fazla

çatışmalı ve daha az yakın ilişki yaşadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerinin öğrenci-öğretmen ilişkisinde yakınlık alt boyutunu, öğrencilerin problem davranışlarının ise çatışma alt boyutunu yordadığı da araştırmanın diğer bulguları içerisinde. Son olarak öğrencinin cinsiyeti, özel gereksinimli olup olmaması, ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyi, öğretmenlerin ise özel eğitim desteği alıp almaması gibi değişkenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinde yordayıcı bir etkisi olmadığı ifade edilmiştir.

Moen, Sheridan, Schumacher ve Cheng (2019), erken çocukluk döneminde dezavantajlı çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerde sınıf ikliminin rolünü belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sosyoekonomik düzeyi düşük, dil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında sınırda bulunan 267 çocuk ve 93 erken çocukluk eğitimcisi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular sonucu, sınıftaki yüksek duygusal desteğin yakın öğrenci-öğretmen ilişkisini yordadığı, yetersiz duygusal desteğin ise çatışmalı öğrenci-öğretmen ilişkisini yordadığı ifade edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile öğrencilerin buldukları anasınıflarında görevlerine devam eden okul öncesi öğretmenlerinin öğrencileri ile ilişkileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak ve bir ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen mevcut bir olayı var olduğu şekliyle betimlemeye yönelik, olayı kendi koşullarında ve olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Saldamlı, 2013, s.27). İlişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bir ilişki var ise derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırmaya modelleridir (Saldamlı, 2013, s.141).

Bu araştırmada korelasyon türü çözümlene yapılarak okul öncesi eğitime devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile bu öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkileri arasında ilişkinin varlığı, eğer ilişki varsa bunun yönünü ve derecesini belirlemek amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim okullarındaki anasınıfları, özel anaokulları ve bağımsız anaokullarında çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve bu öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yolu kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

1. Çocuğun okul öncesi eğitime devam ediyor olması
2. Çocuğun RAM'dan verilen tanı raporunun ve kaynaştırma sınıfına yerleştirme kararının bulunması
3. Öğretmenin çocuğun kaynaştırma uygulamasına devam ettiği sınıfın okul öncesi öğretmeni olmasıdır.

Bu ölçütler doğrultusunda araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenler ve bu öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.2.1. Katılımcıların betimsel istatistikleri

Araştırmada yer alan 142 çocuk katılımcınının 41'i kız (%28,9) ve 101'i erkek (%71,1)'dir. Çocukların yaşları 36 ile 84 ay arasında değişmekte olup ortalaması 62,3 ay (standart sapması 10,2 ay ve ranjı 48 ay) olarak hesaplanmıştır. Kızların yaşları 36 ile 84 ay arasında değişmekte olup ortalaması 62,6 aydır (standart sapması 11,1 ay ve ranjı 48 ay). Erkeklerin yaşları 36 ile 72 ay arasında değişmekte olup ortalaması 62,1 aydır (standart sapması 9,9 ay ve ranjı 36 ay).

Araştırmada veri toplama formlarını dolduran öğretmenlerin 142 öğretmenin 134'ü kadın (%94,4) ve 8'i erkek (%5,6)'dir. Öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde 22'sinin (% 15,5) 20-29 yaş aralığında, 78'inin (%54,9) 30-39 yaş aralığında, 33'ünün (%23,2) 40-49 yaş aralığında ve 9'unun (%6,3) 50 yaş ve üzerinde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri incelendiğinde de 21'inin (%14,8) 1-5 yıl aralığında, 30'unun (%21,1) 6-10 yıl aralığında, 53'ünün (%37,3) 11-15 yıl aralığında, 20'sinin (%14,1) 16-20 yıl aralığında ve 18'inin (%12,7) 20 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip oldukları bildirilmiştir.

Katılımcıların yetersizlik türlerine göre dağılımları incelendiğinde; otizm spektrum bozukluğu tanılı 10 kız, 32 erkek ve toplam 42 (%29,6), dil ve konuşma bozukluğu tanılı 5 kız, 22 erkek ve toplam 27 (%19), zihinsel yetersizlik tanılı 11 kız, 14 erkek ve toplam 25 (%17,6), çoklu yetersizlik tanılı 3 kız, 15 erkek ve toplam 18 (%12,7), bedensel yetersizlik tanılı 4 kız, 9 erkek ve toplam 13 (%9,2), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanılı 3 kız, 6 erkek ve toplam 9 (%6,3), işitme yetersizliği tanılı 2 kız, 1 erkek ve toplam 3 (%2,1), duyu davranış bozukluğu tanılı 1 kız 2 erkek toplam 3 (%2,1), gelişimsel gerilik tanılı toplamda 2 kız (%1,4) öğrencinin katılımcı olduğu görülmektedir.

Veriler öğretmenlerin katılım çokluğuna göre sıra ile şu illerden toplanmıştır; Eskişehir, İzmir, Antalya, Isparta, Burdur, Denizli, Bursa, Afyonkarahisar, İstanbul, Ankara, Kocaeli, Tekirdağ, Kırşehir, Kütahya, Batman, Konya, Şanlıurfa, Mersin,

Muğla, Manisa, Adıyaman, Balıkesir, Sivas, Malatya, Hatay, Yalova, Diyarbakır ve Bilecik.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların demografik özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu, çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkinin niteliğini saptamak için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF) ve çocukların sosyal beceri düzeylerini incelemek için Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu (OSBED-ÖF) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Okul öncesi eğitim veren öğretmenlerin; öğrenim durumu, yaş grupları, mesleki deneyimleri, sosyal beceri eğitimine katılma durumları, mezun oldukları bölüm, kaynaştırma eğitimi deneyimleri ve çocukların; yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, yetersizlik grupları ve anne baba öğrenim durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

Çalışma grubundaki çocukların demografik bilgilerinin belirlenmesine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen form araştırmanın başında öğretmenlere uygulanmıştır.

3.3.2. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF):

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri ile bu öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri ile kurdukları ilişki, Pianta (2001) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Şahin-Ası ve Ocak-Karabay (2018) tarafından yapılan ÖÖİÖ-KF ile değerlendirilmiştir.

ÖÖİÖ-KF, Pianta (2001) tarafından öğretmenin bir öğrencisiyle kurduğu ilişkinin biçimini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş 15 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçektir. Okul öncesi dönemden başlayarak ortaokul düzeyinde de kullanılabilen bir ölçme aracıdır. Bazı araştırmacılar ÖÖİÖ-KF'nin akademik ve sosyal açıdan yordayıcı bir ölçek olduğunu ifade etmişlerdir (Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak ve

Pianta, 2012). Ölçekte yer alan maddeler 1 (kesinlikle uymuyor) ile 5 (kesinlikle uyuyor) arasında bir değer almaktadır. Ölçeği öğretmenler doldurmaktadır.

Ölçek 7 maddelik çatışma ve 8 maddelik yakınlık olmak üzere iki alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Çatışma alt boyutu (ÖÖİÖ-KF-Ç); çocuk ile yaşanan olumsuz durumları ve davranışların etkili biçimde yönetilememesini içermektedir. Çatışma alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35'dir.

Yakınlık boyutu (ÖÖİÖ-KF-Y) ise çocuk ile öğretmen arasındaki olumlu ilişkiyi, ilgili ve açık iletişimi temsil etmektedir. Yakınlık alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 8 olup en yüksek puan ise 40'tır. Bu alt boyutlar, etkileşimin niteliğine ilişkin bir bilgi vererek öğretmenin öğrencisiyle kurduğu ilişkiyi genel olarak olumlu ve etkili algılayıp algılamadığını belirlemektedir.

Ölçekten alınabilecek toplam puan en düşük 15 ve en yüksek 75 olmak üzere değişmektedir. Toplam puanın yüksek olması düşük düzeyde çatışma yaşandığına, genel anlamda yakınlık içeren, olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alpha değerleri yakınlık boyutu için ,76, çatışma boyutu için ,84 ve tüm ölçek için ,82 olarak hesaplanmıştır. ÖÖİÖ-KF'nin test-tekrar test güvenirliği çatışma boyutu için ,87, yakınlık boyutu için ,83 ve tüm ölçek için ,83'tür.

Bu çalışmada yer alan örneklemden elde edilen verilerle ÖÖİÖ-KF için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, "Çatışma" alt ölçeği için ,83 ve "Yakınlık" alt ölçeği için ,77 ve toplam için ,86 (n=142)'dir.

Ölçeğin kısa formu, daha hızlı ve kolay bir şekilde doldurulabilir olması sebebiyle hem iş yükünün azalması hem de daha güvenilir sonuçlara ulaşılması açısından önemli görülmüştür (Ası ve Karabay, 2018).

3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu (OSBED-ÖF)

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu (OSBED-ÖF), 36-72 ay arası çocukların sosyal becerilerinin öğretmenlerinin gözünden belirlenmesine yönelik olarak Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ters maddelerin bulunmadığı, 49 maddeden oluşan bu ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek; başlangıç becerileri (12 madde), akademik destek becerileri (13

madde), arkadaşlık becerileri (12 madde) ve duygularını yönetme becerileri (12 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek maddeleri; 1 (Hemen Hemen Hiç), 2 (Nadiren), 3 (Bazen), 4 (Çoğu zaman) ve 5 (Hemen Hemen Her Zaman) şeklinde puanlanmaktadır.

Ölçekten alınan toplam puan 49 ile 245 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan düşük puanlar; çocuğun söz konusu boyutta/boyutlarda akranlarına göre geride olduğunu ve desteklenmesi gerektiğini belirtir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ise çocuğun sosyal beceri düzeylerinin yeterli ve beklenen seviyede olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri Başlangıç Becerileri (OSBED-ÖF-BB) boyutu için ,89, Akademik Beceriler (OSBED-ÖF-AKB) boyutu için ,88, Arkadaşlık Becerileri için (OSBED-ÖF-ARB) ,92 ve Duygularını Yönetme Becerileri (OSBED-ÖF-DYB) için ,92 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada yer alan örneklemden elde edilen verilerle OSBED-ÖF için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, “Başlangıç” alt ölçeği için ,95, “Akademik” alt ölçeği için ,95, “Arkadaşlık” alt ölçeği için ,97, “Duyguları yönetme” alt ölçeği için ,96 ve ölçek toplamı için ,97 (n=142)’dir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma için öncelikle Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan Etik Kurul Onayı alınmıştır. Araştırma verilerinin çevrimiçi olarak Google Forms aracılığıyla toplanması planlandığı için verilerin toplanmasından önce araştırmanın içeriği, amacı ve kullanılacak ölçme araçları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı araştırma uygulama izninin alınmasının ardından bakanlık tarafından il milli eğitim müdürlüklerine hazırlanan veri toplama araçları linki paylaşılmış ve il milli eğitim müdürlüğünden de ilgili okullara iletilmiştir. Yeterli veri sayısına ulaşamaması sonucu Eskişehir, Burdur, Antalya ve Isparta illerindeki RAM’lar aranarak okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencisi bulunan okulların listeleri alınarak okullar tek tek aranmış ve veri toplama araçları idareci ve öğretmenlerle paylaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma için verilerin toplanması tamamlandıktan sonra uygulanan ölçekler kontrol edilerek hatalı doldurulan ölçek olup olmadığı belirlenmiştir. 166 veri toplanmış olup toplanan verilerden 22'si ölçütleri karşılamadığı (öğretmenin branşı, çocuğun özel gereksinimli olması, çocuğun yaşı gibi nedenlerle) gerekçesi ile veri grubundan çıkarılmıştır. Ardından toplanan verilerin analizi, SPSS paket programı kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin analizinde; verileri betimsel olarak tanımlamamızı sağlayan frekans, yüzdelik ve ortalama gibi değerleri incelemek için “Tanımlayıcı İstatistikler” kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve alt problemlerini cevaplamak için ise “Pearson Korelasyon Katsayısı”, Bağımsız Gruplarda t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır ve değişkenler arasındaki ilişki gücünü belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Aralarında ilişki olan iki değişkenden birisinin, araştırmanın bağımlı (yordanan) değişkeni olarak ele alınıp, diğerinin bağımsız (yordayıcı) değişken olarak tanımlanarak, aralarındaki ilişkiyi matematiksel bir işlev açıklamaya Regresyon Analizi denir (Büyüköztürk, 2005, s.91).

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Katılımcıların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formundan Aldıkları Puanların Dağılımları

Katılımcıların OSBED-ÖF'den aldıkları puanların dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 49 ve en yüksek puan 245'dir. Öğrencilerin %24'ünün 51-85, %26'sının 86-131, %24'ünün 132-168 ve %26'sının 169-241 puan aralığında oldukları ve sosyal beceri puanlarının yüzdeler dilimlere oldukça dengeli dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları en düşük puan 51 olup en yüksek puan ise 241'dir ve ölçekten alınan puanların ortalaması 131'dir.

Tablo 4.1. Katılımcıların OSBED-ÖF puan dağılımları

OSBED-ÖF Puanı	Yüzdeler Dilim	F	%	X	ss
51-85	%25	34	24		
86-131	%26-50	37	26	131	50,14
132-168	%50-75	34	24		
169-241	%75-100	37	26		

4.2. Katılımcıların Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formundan Aldıkları Puanların Dağılımları

Katılımcıların ÖÖİÖ-KF'den aldıkları puanların dağılımları Tablo 2'de verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 ve en yüksek puan 75'dir. Öğrencilerin %24'ünün 23-45, %25'inin 46-52, %24'ünün 53-61 ve %27'sinin 62-73 puan aralığında oldukları ve öğrenci-öğretmen ilişki puanlarının yüzdeler dilimlere oldukça dengeli dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları en düşük puan 23 olup en yüksek puan ise 73'tür ve ölçekten alınan puanların ortalaması 53'tür.

Tablo 4.2. Katılımcıların ÖÖİÖ-KF puan dağılımları

ÖÖİÖ-KF Puan	Yüzdellik Dilim	F	%	X	ss
23-45	%25	34	24		
46-52	%26-50	35	25	53	11,09
53-61	%50-75	34	24		
62-73	%75-100	39	27		

4.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Analiz Bulguları

4.3.1. Yaş ve cinsiyet:

Katılımcıların yaşları üç grupta kümelendikten sonra sosyal beceri düzeylerinin ve öğretmen öğrenci ilişki düzeylerinin yaşlara göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz bulguları katılımcıların sosyal beceri düzeylerinin arkadaşlık ve duyguları yönetme alt ölçekleri hariç diğer iki alt ölçekte ve toplam puanda yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığını (OSBED-ÖF-BB ($F_{(2, 141)}=4,185$, $p < ,05$); OSBED-ÖF-AKB ($F_{(2, 141)}=3,068$, $p < ,05$); OSBED-ÖF-ARB ($F_{(2, 141)}=3,017$, $p > ,05$); OSBED-ÖF-DYB ($F_{(2, 141)}=2,532$, $p > ,05$); OSBED-ÖF-Toplam puanı ($F_{(2, 141)}=3,767$, $p < ,05$) ortaya koymaktadır (Tablo 3). Farkın kaynağı incelendiğinde Başlangıç becerileri alt ölçeğinde; 60-66 ay yaş aralığındaki ($\bar{X} = 33,98$) ve 72-84 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 34,91$) katılımcıların ortalamalarının 36-48 ay aralığındaki ($\bar{X} = 25,89$) katılımcıların ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Akademik beceriler alt ölçeğinde; 72-84 yaş aralığındaki katılımcıların ortalamalarının ($\bar{X} = 34,75$) 36-48 ay aralığındaki katılımcıların ortalamalarından ($\bar{X} = 27,93$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu diğer ikili gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ölçek toplam puanında da anlamlı fark 36-48 ay yaş aralığındaki katılımcıların ortalamaları ($\bar{X} = 109,17$) ile 72-84 ay yaş grubu arasındaki katılımcıların ortalamaları ($\bar{X} = 139,29$) arasında bulunmuş diğer ikili gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Analizler öğrenci-öğretmen ilişki düzeyinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını (ÖÖİÖ-KF-Ç ($F_{(2, 141)}=,185$, $p > ,05$); ÖÖİÖ-KF-Y ($F_{(2, 141)}=2,134$, $p > ,05$); ÖÖİÖ-KF-Toplam ($F_{(2, 141)}=,798$, $p > ,05$) ortaya koymaktadır.

Tablo 4.3. Katılımcıların yaşa göre OSBED-ÖF ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

OSBED-ÖF-BB Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1713,34	2	856,67	4,967	,008
Gruplar içi	23924,23	139	172,48		
Toplam	25687,58	141			

OSBED-ÖF-AKB Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	897,52	2	448,76	3,068	,050
Gruplar içi	20329,41	139	146,26		
Toplam	21226,93	141			

OSBED-ÖF Toplam	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	18227,92	2	9113,96	3,767	,026
Gruplar içi	336280,91	139	2419,29		
Toplam	354508,82	141			

$\eta^2 = 0,06$ (BB); $0,04$ (AKB); $0,05$ (Toplam)

Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan analizlerde OSBED-ÖF alt ölçekleri ve toplam puanlarına ve ÖÖİÖ-KF alt ölçekleri ve toplam puanlarına göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. OSBED-ÖF alt ölçekleri ve toplam puanları analiz bulguları (OSBED-ÖF-BB: [$t_{(140)}=1,771$, $p>0,05$]; OSBED-ÖF-ARB: [$t_{(140)}=1,778$, $p>0,05$] OSBED-ÖF-AKB: [$t_{(140)}=1,873$, $p>0,05$] OSBED-ÖF-DYB: [$t_{(140)}=1,766$, $p>0,05$] OSBED-ÖF-Toplam: [$t_{(140)}=1,918$, $p>0,05$]) farklılaşma göstermemektedir. Aynı şekilde ÖÖİÖ-KF alt ölçekleri ve toplam puanlarının analizinde de (ÖÖİÖ-KF-Ç: [$t_{(140)}=1,806$, $p>0,05$]; ÖÖİÖ-KF-Y: [$t_{(140)}=,269$, $p>0,05$]; ÖÖİÖ-KF-Toplam: [$t_{(140)}=1,221$, $p>0,05$]) farklılaşma ortaya çıkmamıştır.

4.3.2. Ebeveyn eğitim düzeyi:

Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim düzeylerine sosyal beceri düzeylerinin ve öğretmen öğrenci ilişki düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz bulguları katılımcıların sosyal beceri düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını (OSBED-ÖF-BB: ($F_{(2, 141)}=,641$, $p>,05$); OSBED-ÖF-AKB: ($F_{(2, 141)}=2,308$, $p > ,05$); OSBED-ÖF-ARB: ($F_{(2, 141)}=1,098$, $p > ,05$); OSBED-ÖF-DYB: ($F_{(2, 141)}=1,096$, $p > ,05$ OSBED-ÖF-Toplam: ($F_{(2, 141)}=1,153$, $p > ,05$) ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte katılımcıların sosyal beceri düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre OSBED-ÖF-AKB: ($F_{(2, 141)}=3,280$, $p < ,05$) ve OSBED-ÖF-DYB: ($F_{(2, 141)}=3,685$, $p < ,05$) alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı (Tablo 4) ancak diğer iki alt ölçek (OSBED-ÖF-BB: ($F_{(2, 141)}=,933$, $p > ,05$); OSBED-ÖF-ARB: ($F_{(2, 141)}=1,699$, $p > ,05$) ve OSBED-ÖF-Toplam: ($F_{(2, 141)}=2,444$, $p > ,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Farkın kaynağı incelendiğinde, Akademik beceriler alt ölçeğinde lise mezunu babaların çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ($\bar{X} = 29,33$) üniversite mezunu babaların çocuklarından ($\bar{X} = 35,61$) anlamlı derecede düşüktür. İlkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarının ortalamaları ($\bar{X} = 32,89$) diğer gruplarla anlamlı derecede farklılaşmamıştır. Duyguları yönetme alt ölçeğinde de lise mezunu babaların çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ($\bar{X} = 27,20$) üniversite mezunu babaların çocuklarından ($\bar{X} = 34,09$) anlamlı derecede düşüktür. İlkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarının ortalamaları ($\bar{X} = 32,20$) diğer gruplarla anlamlı derecede farklılaşmamıştır.

Öğrenci-öğretmen ilişkisi değişkeninde ise gerek annelerin eğitim düzeyi (ÖÖİÖ-KF-Ç: ($F_{(2, 141)}=1,876$, $p > ,05$); ÖÖİÖ-KF-Y: ($F_{(2, 141)}=,377$, $p > ,05$); ÖÖİÖ-KF-Toplam: ($F_{(2, 141)}=,763$, $p > ,05$) gerekse de babaların eğitim düzeylerine (ÖÖİÖ-KF-Ç: ($F_{(2, 141)}=1,165$, $p > ,05$); ÖÖİÖ-KF-Y: ($F_{(2, 141)}=,053$, $p > ,05$); ÖÖİÖ-KF-Toplam: ($F_{(2, 141)}=,481$, $p > ,05$) göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.4. Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre OSBED-ÖF iki alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

OSBED-ÖF-AKB Baba eğitim düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	956,59	2	478,30	3,280	,041
Gruplar içi	20270,34	139	145,83		
Toplam	21226,93	141			

OSBED-ÖF-DYB Baba eğitim düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1217,76	2	608,88	3,685	,028
Gruplar içi	22966,86	139	165,23		
Toplam	24184,62	141			

$\eta^2 = 0,04$ (AKB); $0,05$ (DYB)

4.3.3. Öğretmenlerin mesleki deneyim süresi:

Katılımcıların sosyal beceri düzeyleri ve öğretmen öğrenci ilişki düzeylerinin öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz bulguları katılımcıların sosyal beceri düzeylerinin öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşmadığını (OSBED-ÖF-BB ($F_{(2, 141)}=1,366$, $p > ,05$); OSBED-ÖF-AKB ($F_{(2, 141)}=1,005$, $p > ,05$); OSBED-ÖF-ARB ($F_{(2, 141)}=,715$, $p > ,05$); OSBED-ÖF-DYB ($F_{(2, 141)}=,416$, $p > ,05$); OSBED-ÖF-Toplam ($F_{(2, 141)}=,850$, $p > ,05$) ortaya koymuştur.

Öğrenci-öğretmen ilişkisi değişkeninde ise Yakınlık alt ölçeğinde mesleki deneyime göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu ($F_{(2, 141)}=2,785$, $p < ,05$) (Tablo 5) bununla birlikte çatışma alt ölçeği ve toplam puanda anlamlı düzeyde fark olmadığı (ÖÖİÖ-KF-Ç: ($F_{(2, 141)}=,260$, $p > ,05$); ÖÖİÖ-KF-Toplam: ($F_{(2, 141)}=1,216$, $p > ,05$) görülmüştür. Farkın kaynağı incelendiğinde 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin yakınlık alt ölçeği puan ortalamalarının ($\bar{X} = 27,00$) 11-15 yıl ($\bar{X} = 30,75$), 16-20 yıl ($\bar{X} = 31,55$) ve 20 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 31,39$) mesleki deneyime sahip öğretmenlerden anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Analiz sonucu mesleki deneyim arttıkça özel gereksinimli öğrencilerle öğretmen ilişkisinde yakınlık boyutunda da anlamlı düzeyde dereceli bir artış olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre ÖÖİÖ-KF-Y alt ölçeği puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

ÖÖİÖ-KF-Y					
Mesleki deneyim süresi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	392,78	2	98,19	2,785	,029
Gruplar içi	4830,41	139	35,26		
Toplam	5223,18	141			

$\eta^2 = 0,07$

4.4. Katılımcıların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Katılımcıların OSBED-ÖF alt ölçekleri ve toplam puanları ile ÖÖİÖ-KF alt ölçekleri ve toplam puanları arasındaki ilişkinin derecesi Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanması yoluyla incelenmiştir. Tablo 6’da da gösterildiği gibi her iki ölçeğin alt ölçekleri ve toplam puanları arasında ,446 ile ,720 arasında değişen orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arttıkça öğrenci-öğretmen ilişkileri de olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 4.6. Katılımcıların OSBED-ÖF ve ÖÖİÖ-KF'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki

	ÖÖİÖ- KF-Ç	ÖÖİÖ- KF-Y	ÖÖİÖ- KF Toplam	OSBED- ÖF-BB	OSBED- ÖF-ARB	OSBED- ÖF-AKB	OSBED- ÖF-DYB	OSBED- ÖF Toplam
ÖÖİÖ-KF-Ç	1,00							
ÖÖİÖ-KF-Y	,545**	1,00						
ÖÖİÖ-KF Toplam	,888**	,869**	1,00					
OSBED-ÖF- BB	,446**	,720**	,658**	1,00				
OSBED-ÖF- ARB	,533**	,654**	,673**	,844**	1,00			
OSBED-ÖF- AKB	,528**	,639**	,661**	,806**	,899**	1,00		
OSBED-ÖF- DYB	,550**	,572**	,638**	,733**	,861**	,910**	1,00	
OSBED-ÖF Toplam	,547**	,688**	,700**	,902**	,957**	,964**	,934**	1,00

**p<.01

4.5. Katılımcıların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Düzeyleri Arasındaki Yordama İlişkisinin İncelenmesi

Katılımcıların sosyal beceri düzeylerinin (yordayan değişken) öğrenci-öğretmen ilişkisini (yordanan değişken) yordama derecesi basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Analiz sonucunda kaynaştırma uygulaması kapsamında okul öncesi eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş ($R=,700$, $R^2=,490$) sosyal becerinin öğrenci-öğretmen ilişkisinin anlamı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1, 141)}=134,422$, $p < ,05$). Sosyal beceri düzeyi öğrenci-öğretmen ilişkisindeki değişimin %49'unu açıklamaktadır.

Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkeninin katsayısının ($\beta=,155$) anlamlılık testi de sosyal beceri düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p < ,01$).

Regresyon analizi sonucuna göre öğrenci-öğretmen ilişkisini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öğrenci-öğretmen ilişkisi puanı} = (,155 \times \text{Sosyal beceri düzeyi puanı}) + 33,394$$

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi genel eğitim sınıflarında kaynaştırma uygulamasından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkileri ile bu öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazın ışığında incelenerek alt problemlere uygun sırada tartışması, yorumları ve önerileri yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi doğrultusunda okul öncesi dönem özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve bu öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişki düzeylerine bakıldığında öğrencilerin hem sosyal beceri puanlarının hem de öğrenci-öğretmen ilişki puanlarının yüzdelik dilimlere oldukça dengeli dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin OSBED-ÖF'den aldıkları puan dağılımları incelendiğinde, sosyal becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldığı en düşük puan 51 olup en yüksek puan ise 241(yeterli seviyede)'dir.

ÖÖİÖ-KF'den alınan puanların dağılımları incelendiğinde öğrenci öğretmen ilişkilerinin orta düzeyde yakınlık içerdiği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin yaşlarına göre sosyal beceri düzeylerinin başlangıç becerileri alt ölçeğinde 60-66ay ve 72-84 ay yaş aralığındaki çocukların ortalamaları 36-48 ay aralığındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik beceriler alt ölçeğinde 36-48 ay aralığındaki çocukların ortalamaları da 72-84 ay aralığındaki çocukların ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Genel olarak sosyal becerilerin değerlendirildiği ölçekte toplam puanda ise 72-84 aylık çocukların sosyal becerilerinin 36-48 aylık çocuklara göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar büyüdükçe gelişim göstermekte ve diğer bireylerle etkileşime girdikçe de sosyal davranışları dolayısıyla sosyal becerilerinde artış yaşanmaktadır (Ak, 2021). Çocuklar büyüdükçe diğer gelişim alanlarında genel anlamda bir ilerleme görülür, çevreleri ile ilişkileri arttığı için de sosyal davranışlarında gelişmeler sağlanır. Bütün bu etkenlerin yaş arttıkça sosyal becerilerdeki artışın sebebi olduğu düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda da bulgulara paralel olarak çocuğun yaşındaki, sınıf düzeyindeki artışın sosyal becerilerindeki artışı da beraberinde

getirdiği görülmektedir (Acun-Kapıkıran, vd., 2006; Özkubat, 2010; Poyraz-Tüy, 1999; Saitoğlu, 2020; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Yaşar-Ekici, 2015). Bıyık (2021), 4-6 yaş arası okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran ilişkileri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için 349 çocuğa ait verileri incelemiş ve amaç oluşturma becerileri hariç tüm alt boyutlarda 70 ay ve üzeri yaş çocukların sosyal becerileri puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gürgen (2019) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişki ile çocukların sosyal becerileri arasındaki bağı saptamak için 48-72 aylık 227 erkek, 218 kız olmak üzere toplam 445 çocuktan veri toplamış ve yapılan analizler sonucunda yaş grubu büyük olan grubun küçük olana göre sosyal beceri puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çoğu çalışmada artan yaşla birlikte sosyal becerilerde de pozitif yönlü bir artış olduğu görülmektedir.

Alanyazında bu bulgularla paralellik göstermeyen bazı çalışmalarda ise sosyal beceriler üzerinde yaşın anlamlı bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aykır ve Çiftci-Tekinarslan (2012) çalışmalarında yaşın sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Altıntaş (2019) yaptığı çalışmada çocukların sosyal becerilerinde yaşlarının etkili bir faktör olmadığını ifade etmiştir. Ecevit (2021) okul öncesi çocuklarda motor beceri ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirdiği araştırmada çocukların, sosyal becerilerinin ve alt boyutlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Karahan (2019) okul öncesindeki özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerine yönelik yaptığı araştırmada özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin yaş değişkenine göre değişmediğini ifade etmiştir. Kılınç ve Ceylan (2018)'in 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerden 250 çocuğa ait veri toplanmış ve sosyal beceri alt boyutları olan sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık düzeylerinin yaşlara göre benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir. Yılmaz-Bolat ve Kahveci (2016)'nin 4-6 yaşlarındaki çocukların çeşitli demografik değişkenlere göre sosyal becerilerini karşılaştırmak amacıyla 100 çocukla yaptığı çalışmada çocukların sosyal beceri puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Lau, Higgins, Gelfer, Hong ve Miller (2005)'in bilgisayar etkinlikleri sırasında okul öncesi çocukların sosyal etkileşimleri üzerine öğretmenin kolaylaştırıcı etkisini incelemek için gerçekleştirdikleri çalışmada 18 özel gereksinimli, 18 tipik gelişim gösteren 36 çocuğa

ait verilerin analizi sonucu çocukların sosyal etkileşimlerinde yaşın anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Ayrıca Walker (2005), çocukların sosyal yeterliklerini yaş değişkenine ve cinsiyete göre incelemiş, erkeklerin kızlara göre daha fazla prososyal davranışlar sergilediğini, erkek çocuklarda yaşla birlikte prososyal davranışların da arttığını ifade etmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmış ve yapılan analizlerde alt ölçekler ve toplam puanlarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aykır ve Çiftci-Tekinarslan (2012) çalışmalarında okul öncesine devam eden zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencinin sosyal becerilerini değerlendirmiş her iki grubunda sosyal becerileri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir. Genç (2021), annesi çalışan ve annesi çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının depresyon, anksiyete ve sosyal beceri düzeylerini incelemek için Muş ilinde 325 ebeveyn ile yürüttüğü çalışmada da çocukların cinsiyetleri ile sosyal beceri düzeyleri toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Özel (2021), okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için 200 ebeveyninden topladığı veriler sonucu cinsiyetin, çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Erbay (2008), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini, bazı değişkenler ve anne-baba tutumları açısından incelemiş, hem okul öncesi eğitim alan hem de almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazına bakıldığında bu araştırmanın bulgularını destekleyen başka araştırmalar da vardır (Aktaş-Özkafacı, 2012; Hoçur, 2021; Tunçeli, 2012; Zembat, Koçyiğit, Akşin-Yavuz ve Tunçeli, 2018).

Bu araştırma bulgularına paralellik göstermeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Düz (2021), Acun-Kapıkıran vd. (2006), Seven ve Yoldaş (2007) ve Walker (2005) yaptıkları araştırmalarda sosyal beceri alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını, erkek çocukların ortalamalarının kız çocukların ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca bazı araştırmacılar sosyal beceriler üzerinde cinsiyetin etkisini incelediğinde kız çocuklar lehine bir sonuca ulaşmışlardır (Aktaş-Özkafacı, 2012; Altıntaş, 2019; Bıyık, 2021; Ecevit, 2021; Elibol-Gültekin, 2008; Jamyang-Tshering, 2004; Seven, 2008; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Tutkun, 2012). Saitoğlu (2020), okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi sosyo-demografik değişkenlere göre incelemek için 385 öğretmenden gelen verileri analiz etmiş tüm alt boyutlarda kız çocuklarının sosyal beceri puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Perren, Stadelmann, Von-Wyl ve Von-Klitzing (2006)'in 160 çocukla yürüttüğü araştırmada da erkeklerin kızlara kıyasla daha düşük düzeyde prososyal davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma bulgularında çocuğun cinsiyeti sosyal beceri düzeyinde etkili bir faktör değilken diğer çalışmalarda etkili bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmasının sebebi yetersizliklerin çocukların erken dönemdeki olgunlaşmalarına etki etmiş olabileceği ve bunun da cinsiyet gibi yapısal faktörlerle açıklanan etkileri ortadan kaldırmış olabileceğini ayrıca çocukların özel eğitim destek hizmetlerine erişimiyle ilgili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda okul öncesi dönemde özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri ile ilişki düzeyleri öğrencilerin yaşlarına göre incelenmiş olup yapılan analizlerde alt ölçekler ve toplam puanlarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Zhang ve Sun (2011) de yürüttükleri araştırmada öğrencilerin yaşlarının öğrenci- öğretmen ilişkisi üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Bu sonucun okul öncesi öğretmenlerin sınıfları kaç yaş grubu olursa olsun öğrencilerinin düzeylerine göre bir iletişim şekli oluşturup, onlarla ilişkilerini bu yönde geliştirdikleri düşünülebilir.

Bulgulardan farklı olarak Altıntaş (2019), araştırmasında çocukların yaşının çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkiyi etkilediğini ve 49-60 ay arasındaki çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Kıldan (2011) ise öğrenci- öğretmen ilişkileri ve çocuğun yaşı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hamre, Pianta, Downer ve Mashburn (2007)'in araştırmalarının bulgusu da çocukların yaşları arttıkça öğretmenleri ile daha çatışmalı ilişki kurdukları yönündedir. Saft ve Pianta (2001)'nin çeşitli etnik köken ve çeşitli değişkenlere göre yaptığı araştırmada ise sadece Hispanik kökenli çocukların yaşları arttıkça öğrenci- öğretmen ilişki düzeylerinin olumlu yönde arttığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi için okul öncesi dönemde özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri ile ilişki düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelenmiş olup yapılan analiz sonuçlarında alt ölçekler ve toplam puanlarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin çocuklarla cinsiyet ayrımı yapmadan eşit bir şekilde ilişki kurdukları, ilişkiyi etkileyenin cinsiyet değil belki mizaç, davranış örüntüleri olduğu düşünülebilir. Öğrenci-öğretmen ilişkisini etkileyen etmenlerin incelendiği çeşitli araştırmalarda özellikle öğrencinin cinsiyeti üzerinde durulduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak cinsiyetin öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşan başka araştırmalar da mevcuttur.

Altıntaş (2019), okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için 209 çocuk ve 16 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmada çocukların cinsiyetleri ile öğrenci-öğretmen ilişki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Demir (2015) de 98 öğretmenle yürüttüğü araştırmada çocuğun cinsiyetinin, öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak erkek çocukların ölçek çatışma alt boyutunda, kız çocuklarının ise ölçek yakınlık ve bağımlılık alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları üzerinde daha fazla anlamlı farklılaşma olduğunu ifade etmiştir. Demirkaya (2013) da araştırmasında öğrencinin cinsiyetinin öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinde yordayıcı bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Tok (2011), okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarını incelemek için 55 çocuk ve 8 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçiminin çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında, elde edilen bulgulardan farklı olarak kızların öğretmenlerle daha yüksek ve daha yakın ilişkiler kurduklarına dair araştırma bulguları mevcuttur (Baker, 2006; Hamre ve Pianta, 2001; Yılmaz-Genç, 2016). Arbeau, Coplan ve Weeks (2010) ve Birch ve Ladd (1997) yaptıkları çalışmada kız çocuklarının öğretmenleriyle daha yakın, erkek çocuklarının ise daha çatışmalı ilişki kurduklarını, Birch ve Ladd (1998) de bu bulgulara ek olarak kız çocuklarının erkeklere oranla öğretmenleriyle daha bağımlı ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir. Kesner (2000) da kızların öğretmenlerle daha yakın, erkeklerin ise daha çatışmalı bir ilişki kurduklarını belirtmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda okul öncesi dönemde özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve yapılan analizlerde çocukların sosyal beceri düzeylerinin annelerinin eğitim düzeyine göre alt ölçekler ve toplam puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Babanın eğitim düzeyinin ise akademik beceriler ve duyguları yönetme becerileri alt ölçeklerinde lise mezunu babaların ortalamalarının üniversite mezunu babalara göre düşük olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak diğer iki alt ölçek olan başlangıç becerileri ve arkadaşlık becerileri alt ölçeği ile toplam ölçekte farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre günümüzde eğitim düzeyleri yüksek babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha bilinçli olmaları, okuldaki aile etkinliklerine daha hevesli katılmaları, geleneksel bir ebeveyn rolünden uzak çocuklarını tanımaya yönelik etkinliklere önem vermeleri ve çocuklarıyla daha çok vakit geçirmeleri gibi faktörlerin etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Seven (2007)'in altı yaşındaki anasınıfı öğrencilerinin sosyal davranış problemleri üzerinde ailesel faktörlerin etkisini belirlemek için 110 çocuktan veri toplayarak yaptığı araştırmada sosyal davranış problemlerinin annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Seven ve Yoldaş (2007)'in üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal beceri puanları ile ebeveynlerin eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen annenin eğitim durumu ile duyuşsal duyarlık, duyuşsal anlatımcılık, sosyal kontrol ve sosyal anlatımcılık babanın eğitim durumu ile ise sosyal duyarlılık becerileri arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur.

Erbay (2008) ise okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini incelemek için 401 çocuktan veri toplamış ve okul öncesi eğitim almayan çocukların sosyal beceri düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmazken; okul öncesi eğitim alan çocukların anne eğitim durumuna göre farklılaştığını bulmuştur. Ayrıca Erbay (2008), baba eğitim durumu değişkenine göre incelediğinde çocuğun okul öncesi eğitim alması fark etmeksizin sosyal becerileri etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, sekizinci alt problemi doğrultusunda okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleri ile olan ilişki düzeyleri ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve ne annenin eğitim düzeyinin ne de babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinde etkili

olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda anne ve babanın eğitim düzeyi ne olursa olsun çocukların ilişki kurma becerilerinin bundan etkilenmediği, ilişki kurma gibi bir sosyal becerinin sadece eğitimle öğrenilmeyeceği düşünülebilir.

Alanyazında bu bulgulara paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur. Altıntaş (2019)'ın gerçekleştirdiği araştırmada annenin eğitim durumunun çocuk öğretmen ilişkisini etkilemediği belirlenmiştir. Demirkaya (2013) da 108 çocukla yürüttüğü çalışmasında anne-baba eğitim durumu gibi aileye ilişkin faktörlerin öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Blacher, Baker ve Eisenhower (2009)'un gerçekleştirdiği araştırmada ise öğrenci- öğretmen ilişkisinde anne eğitim düzeyinin etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Eisenhower, Baker ve Blacher (2007)'in zihinsel yetersizliği olan ve olmayan 6 yaşlarındaki toplamda 140 çocukla gerçekleştirdiği araştırmada da ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrenci-öğretmen ilişkisini etkilemediği ifade edilmiştir.

Araştırma, dokuzuncu alt problem doğrultusunda okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri öğretmenlerin mesleki deneyim süresine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki yıllarının her döneminde kendilerini geliştirdikleri düşünülebilir.

Özbey (2009) de öğretmenin kıdemine göre çocukların sosyal becerilerinin farklılık göstermediğini bulmuştur. Özbey'in bulguları araştırma bulgularına paralellik göstermektedir.

Tanrıöğen (2014) ise okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları sosyokültürel ortamların sosyal becerileri ile olan ilişkisinin değerlendirmek üzere yaptığı araştırmada; 10 ve üzeri yıl ve 1-4 yıl hizmet veren öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerinin hizmet yılı 5- 9 yıl olanlardan daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Tanrıöğren (2014) bu sonucu mesleğe yeni başlayanların yeni mezun oldukları ve bilgileri taze olduğu için, 10 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin ise daha tecrübeli oldukları için sosyal becerileri kazandırmakta daha başarılı olabileceklerine yormuştur.

Araştırmanın onuncu alt problemi doğrultusunda okul öncesi dönem kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleri ile olan ilişki düzeylerinin öğretmenlerin mesleki deneyim süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Çatışma alt ölçeği ve ölçek toplam puanda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken, yakınlık alt ölçeğinde

mesleki deneyime göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Analiz sonucu mesleki deneyim arttıkça özel gereksinimli öğrencilerle öğretmen ilişkisinde yakınlık boyutunda da anlamlı düzeyde dereceli bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkinin sebebinin öğretmenin mesleki tecrübe kazandıkça hem mesleği benimsemesi hem de çocuklarla ilişkilerinde uygun davranışları geliştirmesi olduğu düşünülebilir.

Demirkaya (2013) ise gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenin deneyim süresi ile sadece bağımlı öğrenci-öğretmen ilişkisi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir.

Demir (2015) okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin ve öğretmenlerin öz-yeterlik algı seviyelerinin, çocuklar ile kurdukları ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemek için gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenin mesleki deneyim süresinin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını ifade etmiştir. Yılmaz-Genç (2016), de okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin, çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik karşılıklı algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçladığı 329 çocuk ve 32 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiye bakış açısında, mesleki deneyimine yönelik anlamlı bir bulgu elde edilemediğini belirtmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin deneyim süresi ile öğrenci-öğretmen ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Tok, 2011). Altıntaş (2019), öğretmenlerin çalışma yılı ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu, mesleki deneyimi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisinin daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Kıldan (2011) da yaptığı araştırmasında öğretmenlerin deneyim süresinin öğrencileri ile kurdukları ilişkileri etkileyen en önemli faktör olduğunu, çalışma yılı arttıkça öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinin daha olumlu olduğunu bulmuştur. Brekelmans, Wubbels ve Tartwijk (2005) ise bu ilişkinin zıt yönlü olduğunu, öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin arttıkça öğrenci-öğretmen ilişkisinin negatif bir hal aldığını belirtmiştir.

Araştırmanın on birinci alt problemi doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerle ilişkileri ile bu öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış, aralarında orta düzeyde pozitif

yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arttıkça öğrenci-öğretmen ilişkilerinin de olumlu yönde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazında bu bulgulara paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Gürgen (2019)'in okul öncesi dönem çocukların sosyal becerileri ile öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişki arasındaki bağı saptamak için 445 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada; çocukların sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları ve ölçek toplam puanı ile öğretmen öğrenci ilişki ölçeğinin alt boyutu olan yakınlık arasında pozitif yönde; çatışma ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulguları paylaşılmıştır. Zhang ve Nurmi (2012)'nin 118 okul öncesi dönem çocuğuyla gerçekleştirdiği çalışmalarında öğretmen çocuk ilişkisinin çocukların sosyal beceri geliştirmelerine yardımcı olduğunu saptanmıştır. Smith (2009), çocukların sosyal becerileri ile öğretmen ve ebeveynlerin ilişkisini incelediği 41 çocuğa ait verilerle gerçekleştirdiği araştırmasında çocukların sosyal becerileri üzerinde öğretmenlerle kurdukları ilişkinin ebeveynlerle kurduğu ilişkiden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Pianta ve Stuhlman (2004), öğrenci-öğretmen ilişkileri ile birinci sınıftaki çocukların sosyal ve akademik becerileri arasındaki ilişkileri incelemek için 490 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada öğrenci-öğretmen ilişkisi ile çocukların sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonuncu alt problemi doğrultusunda “Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri okul öncesi öğretmenleri ile olan ilişkilerini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analiz sonucunda kaynaştırma uygulaması kapsamında okul öncesi eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş ve sosyal becerinin öğrenci-öğretmen ilişkisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Buna göre sosyal becerileri gelişmiş olan öğrencilerin öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler kurduğu, bireylerarası ilişkileri etkileyen sosyal becerilerin doğal olarak öğrenci-öğretmen ilişkisini de etkilediğini söyleyebiliriz. Sosyal beceri düzeyinin öğrenci-öğretmen ilişkisindeki değişimin %49'unu açıkladığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular alanyazındaki diğer çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir (Blacher vd., 2009; Eisenhower vd., 2007).

Altıntaş (2019) çalışmasında; çocukların öğrenci-öğretmen ilişkileri ile sosyal beceri puan ortalamaları pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; öğrenci-öğretmen ilişkisi arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Ayrıca çocukla

öğretmen arasında yaşanan çatışma azaldıkça ve yakınlık arttıkça çocukların sosyal becerilerinin arttığı görülmüştür. Demirkaya (2013) da araştırmasında öğrencilerin sosyal becerileri arttıkça öğretmen öğrenci ilişkisi alt ölçeği yakınlık puanlarının da arttığını ve yordama oranının %51.1 olduğunu belirtmiştir. Palermo, vd. (2007)' nin 95 çocukla çocukların akademik hazır bulunuşluklarında öğrenci-öğretmen ilişkisinin rolünü belirlemek için gerçekleştirdikleri çalışmada yakın öğrenci-öğretmen ilişkisi ile çocukların prososyal davranışlarının arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Baker (2006) ilkokulda okula uyuma öğrenci-öğretmen ilişkilerinin etkisini incelediği 1310 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada öğrenci-öğretmen ilişkisindeki yakınlık alt boyutunun çocukların sosyal becerileri ile belirgin bir ilişki gösterdiğini ifade etmiştir. Birch ve Ladd (1998) de gerçekleştirdikleri çalışmada çatışmalı öğrenci-öğretmen ilişkisinin zamanla çocukların prososyal davranışlarında azalmaya yol açtığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile olan ilişkisi ile olumlu sosyal davranışları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve yakın öğrenci-öğretmen ilişkisinin sosyal beceriler tarafında güçlü bir şekilde yordandığı bulunmuştur. Sosyal beceriler ve sosyal becerilerin olumlu etkileri düşünüldüğünde yeterli sosyal becerilere sahip olan öğrencilerin öğretmenleri ile olumlu ilişkiler yaşadığı ifade edilebilir. Sonuç olarak sosyal becerilerin özellikleri ve etkilerinden dolayı öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişki üzerinde etkili bir faktör olduğu; bu ilişkiyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların sosyal becerileri, akran öğretimi yöntemi, aile katılım çalışmaları gibi zenginleştirilmiş etkinlerle desteklenebilir.
- Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin öğrencileriyle olan yakınlıklarının düşük olması sebebi ile çocuklarla daha sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için öğretmenlere destekleyici seminerler verilebilir ve meslek öncesi dönemde çocuklarla sağlıklı ilişkiler kurmaya yönelik uygulamalar yaptırılabilir.

- Çocukların sosyal becerilerinde yaşları büyük olan grubun küçük olan gruba göre puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların belirlenmiş bazı etkinliklerde kendilerinden büyük arkadaşlarıyla katılacakları etkinlikler planlanabilir.
- Baba öğrenim düzeyinin çocukların sosyal becerilerinde önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, öğrenim düzeyi düşük babalara çocuklarına destek olabilmeleri için öğretmen tarafından rehberlik edilmesi önerilebilir. Ebeveynlerin çocuklarına sosyal becerileri edindirmede rol model olabilmeleri için uygun eğitsel programlar planlanabilir.

5.2.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırmada okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların sosyal beceri düzeylerinin öğretmenleri olan ilişkilerini yüksek bir oranla yordadığı bulunmuş olup diğer kademelerde de bu ilişkinin araştırılması önerilebilir.
- Bu araştırma bulguları öğretmenlerin bildirdiği verilerle elde edilmiştir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi farklı değerlendirme yöntemleri ile hem öğrenci hem de öğretmen açısından karşılaştırılabilir.
- Mevcut bulgularla hem öğrenci-öğretmen ilişkisini hem de özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahale programları geliştirilebilir ve ya var olan programlar uygulanarak etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
- Acun-Kapıkıran, N., Bora-İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Ak, Ç. (2021). *Ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen adaylarının hazırlanan ve sunulan sosyal yükümlerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri edinmeleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, F. (2019). Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler ve yasal haklar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 252-281). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş-Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Ar-El Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alabay, E., Seven, Z., D., Akçay, Ç., E. ve Başkurt, A. (2019). Okul öncesi 6 yaş çocuklarının bazı demografik özelliklerinin sosyal beceri ve problem davranışlarına etkisinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-50.
- Altıntaş, H. (2019). *Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arbeau, K.A., Coplan R.J. and Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269.
- Ardıç, A. (2010). Kitap tanıtımı: İlköğretimde kaynaştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 67-72.
- Arıkan, M. (2018). Kaynaştırma- bütünleştirme. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 392-415). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Arslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Ası, D.Ş., ve Karabay, Ş.O. (2018). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği-kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 67-82.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. (3.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aykır, T. ve Çiftci Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Babaroğlu, A., (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(199), 223-238.
- Balçık, B. ve Çiftci Tekinarslan, İ. (2012). Otizmli çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 165-190.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. (2021). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 93-115). Ankara: Pegem Akademi.
- Bıyık, S. (2021). *4-6 yaş arası okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bilek, M.H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birch, S.H., and Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.

- Birch, S.H., and Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Blacher, J., Baker, B. L., and Eisenhower, S. A. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *Journal of Intellectual Developmental Disabilities*, 114(5), 322-339.
- Boz, M., Uludağ, G. ve Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. and Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43, 55-71.
- Brown, J. A. and McIntosh, K. (2012). Training, inclusion, and behaviour: Effect on student-teacher and student-SEA relationships for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality Education International*, 22(2), 77-88.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J. V. and Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.
- Bülbül, N.E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cessna, C. B. (2000). *Social Skills Rating System, Parent and Teacher versions: Preschool children with and without handicaps*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Arizona State University.
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 69-79.
- 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.

- Colwell, J. M., and Lindsey, W. E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249–258.
- Çağrııcı, M. (2020). *Okul öncesi öğrenme ortamları ile öğrenci öğretmen ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışandemir, F. (2016). Oyun ve özellikleri. H. Gülay-Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış içinde* (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, B. (2019). *Geniş ve çekirdek ailede yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış sorunları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D. A. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çetingöz, D. ve Yıldırım Doğru, S. (2016). Gelişimi risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, VI(2), 151-172.
- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çifçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri eğitimi*. (10. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(Bahar), 155-174.
- Dağseven, D. (2018). Sosyal becerilere genel bakış. E. Sazak (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi içinde* (s. 33-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, T. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkaya, P. N. (2013). *Anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, E. M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Ertem Yayıncılık.

- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik-davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 70-87.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ.H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 2-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Dişçi, S. (2019). *Okul öncesi dönemde çocukların sosyal değerleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. and Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2013). The teacher student relationship as a predictor of preschoolers' social anxiety. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 118-126.
- Duralp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Düz, L. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ecevit, R. G. (2021). *Okul öncesi çocuklarda motor beceri ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gedik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. and Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *J Sch Psychol*, 45(4), 363–383.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elliott, N. S., Malecki, K. C., and Demaray, K. M. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19–32.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev: A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Genç, M. (2021). *Annesi çalışan ve çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete, depresyon ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göktaş, İ. ve Gülay-Ogelman, H. (2019). Okul öncesi eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciencez Journal*, 5(1), 30-42.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay-Ogelman, H. (2016). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. E. Kargı (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 47-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör-Aytar, A. (2020). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 85-115). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgen, F. (2019). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2020). Kaynaştırma (bütünleştirme) ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma*, içinde (s.124-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B.K. Pianta, R. C., Downer, J. T. and Mashburn, A. J. (2007). Teachers’ perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hargie, O. (2006). Communication skill in theory and practice. O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* içinde (s. 5-37). New York: Routledge.
- Hoçur, İ. B. (2021). *48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.
- Howes, C. and Hamilton, C. E. (1992). Children’s relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867-878.
- Howes, C., Matheson, C. C. and Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Jamyang-Tshering, K. (2004). *Social competence in preschoolers: An evaluation of the psychometric properties of the Preschool Social Skills Rating System (SSRS)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: Pace University.

- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. and Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood and Educational Journal*, 27(4), 207-212.
- 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*, 23, 169-176.
- Karahan, S. (2019). *Okul öncesindeki özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerine ilişkin anne, baba ve öğretmen görüşleri: karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Keleş, O. ve Emiroğlu, T. (2020). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları. A. Dikici-Sığırtmaç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 22-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149.
- Kıldan, A.O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Kılınç, N. ve Ceylan, Ş. (2018). 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 297-332.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 17-29). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kızır, M. ve Çiftci Tekinarslan, İ. (2016). İşitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretimi: Bir gözden geçirme. *Current Research in Education*, 2(3), 149-164.
- Koomen, H.M.Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., and Pianta, R.C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234.
- Kuru, N. (2020). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş içinde* (s.9-31). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kuru-Turaşlı, N. (2015). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lau, C., Higgins, K., Gelfer, J., Hong, E. and Miller, S. (2005). The effects of teacher facilitation on the social interactions of young children during computer activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 208-217.
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 28(4), 494-511.
- McCabe, P.C. and Altamura, M., (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- Meehan, B.T., Hughes, J. N. and Cavel T.A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive. *Child Development*, 74(4), 1145–1157.
- Melekoğlu, A. M., (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1053-1077.
- Metin, N. (2018). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (s. 439-476). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>. (Erişim tarihi: 12.12.2021).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri. Ankara. <https://orgm.meb.gov.tr/www/turkiyede-ozel-egitim-hizmetleri-ile-turkiyede-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-hizmetleri-kitaplari-yayimlanmistir/icerik/1784>. (Erişim tarihi: 12.12.2021).
- Moen, L. A., Sheridan, M. S., Schumacher, E. R. and Cheng C. K. (2019). Early childhood student–teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged? *Early Childhood Education Journal*, 47, 331–341.

- Myers, S. S. and Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children’s early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Odom, S. L., Buysse, V. and Soukakaou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (6.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H. ve Karayol, S. (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özel, F. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf, 12.02.2022 tarihinde alındı.

- Özkubat, U. (2010). *Görme engelli, zihinsel engelli ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, F. D. ve Tortop, H. S. (2019). Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(2), 75-85.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 115-134.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Lynn-Martin, C., Fabes, R. A. and Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422.
- Pekdoğan, S. (2018). Sosyal becerilere genel bakış. E. Sazak (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi* içinde (s. 3-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Perren, S., Stadelmann, S., Von-Wyl, A. and Von-Klitzing, K. (2006). Pathways of behavioural and emotional symptoms in kindergarten children: What is the role of pro-social behaviour. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(4), 209-214.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. (Çev: D. Şahin-Ası ve Ş. Ocak-Karabay). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pianta, R.C., and Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 yaşındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışlar yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poyraz, H. ve Dere-Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Robertson, K., Chamberlain, B., and Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2),123-130.

- Saft, E. W., and Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141.
- Saitoğlu, R. (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saldamlı, A. (2013). *Bilimsel araştırma ve sunum teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated, and reflective practices*. (8.Baskı). New York: Pearson Education.
- Saltalı, N. D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-119.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sazak Pınar, E. (2008). Genel eğitim sınıflarında engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 171-187.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (27.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.
- Seven S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 151-174.
- Seven, S. ve Yoldaş, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Smith, L. M. (2009). *Parent and teacher influences on preschool children's emotion regulation, pre-academic and social skills*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tuscaloosa: The University of Alabama.
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesinde kaynaştırma: öğretmen eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma ğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- şahin, D. (2014). Öğrenci-ğretmen İlişki leği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 87-102.
- Tagay, ., Baydan, Y. ve Voltan-Acar, N. (2010). Sosyal Beceri Programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe ğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Tanrıgen, Y. (2014). *Okul ncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanrıverdi, H. ve Erarslan, N. (2015). Okul ncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-23.
- Tatlı, S. (2014). *Okul ncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tatlı, S. ve Alakoç Pirpir, D. (2015). Okul ncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31(2), 429-441.
- Tok, M. (2011). *Okul ncesi dönem çocuklarının ve ğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81.
- Tunçeli, H.İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Turhan, C. ve Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 294-315.
- Tutkun, C. (2012). *60- 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 06.01.2022).
- Uysal, A. ve Kaya-Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Uysal, Ç., Koç, H. ve Yılmaz, Y. (2021). Kapsayıcı eğitim ve destek özel eğitim hizmetleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Editörler), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (s.183-208). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, S. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, E. (2021). Özel eğitime gereksinimi duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 3-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
- Yaşar-Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar-Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).

- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-119.
- Yavuzer, H. (2007). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. (30.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2010). Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları. H. Yavuzer (Ed). *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları içinde* (s.11-41). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç-Atıcı, M. (2020). *Gelişim psikolojisi I*. (16.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. M. (2020). Özel eğitim. A. Dikici-Sığırtmaç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz-Bolat, E. ve Kahveci, D. (2016). 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 14-25.
- Yılmaz-Genç, M. M. (2016). *Okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksek Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanteri’nin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 39-48.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. (1.Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin-Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zhang, X. and Nurmi, J. E. (2012). Teacher–child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 125-135.

Zhang, X. and Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 05.02.2021 Protokol No: 19640

Tarih: 03.03.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Öğretmen-Öğrenci İlişkileri İle Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Veysel AKSOY
TEZ YAZARI:	Gamze AYDIN AYRAK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
<p>Prof. Dr. Saim ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)</p>	
<p>Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Açıköğretim Fak.)</p>	<p>Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)</p>
<p>Prof. Hayri ŞİMER (Cücel Şanalar Fak.)</p>	<p>Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)</p>
<p>Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)</p>	<p>Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)</p>

EK-2. MEB Araştırma Uygulama İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 23.11.2021-218948



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-37345036
Konu :Araştırma Uygulama İzin Talebi

22.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08/10/2021 tarihli ve E-63784619-605.01-182514 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze AYDIN AYRAK'ın "Okul Öncesi Dönemde Öğretmen-Öğrenci İlişkileri İle Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <https://docs.google.com/forms/d/13Ht2BfgZODvN2jJVE-j9Hee3GewTA6-7kb6GcMfsI8g/edit> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (9 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
B Planı

Bilgi:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Millî Eğitim Bakanlığı 4/A

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>

Bilgi için: Fatma TABALU Şef

Telefon No : 0 (312) 413 27 51

E-Posta: sgb_arastirmasizimleri@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.sgb.gov.tr

Uyvan : Şef

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: 3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sgb.gov.tr> adresinden 7de7-aa5c-3a02-a69c-f074 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Gönüllü Katılım Formu

Bölüm 1/4

Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Yönelik Çalışma

(ÇALIŞMA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİKTİR.)

Değerli Katılımcı,
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Bölümü'nde Doç.Dr. Veyisel AKSOY danışmanlığında tez kapsamında bu çalışmayı yapmaktayız. Gönüllülük esasına dayanan ve cevaplarınızın gizli kalacağı bu araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen; soruları öğrenciye ve kendinize uygun olan seçeneği işaretleyerek eksiksiz bir şekilde yanıtlamanızdır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Araştırmaya ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden yöneltebilirsiniz.

Gamze AYDIN AYRAK
Mail : ga15@anadolu.edu.tr
gamzeaydin.d@hotmail.com

Araştırma süresince verilerle ilgili herhangi bir sorum olduğunda sizinle iletişime geçebilmem için mail adreslerinizi paylaştığınız için ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmaya Gönüllü Katılım Onayı *

"Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış durumdayım. Kendi başıma adı geçen araştırmada katılımcı olarak yer almaya karar verdim. Bu konuda yapılan daveti gönüllülük içerisinde kabul ediyorum."

Evet, onaylıyorum

EK- 4. Öğretmen- Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU-ÖĞRETMEN

Lütfen uygun olan yere (x) işareti koyunuz.

A. Cinsiyetiniz Nedir?:

1. Kadın _____ 2. Erkek _____

B. Yaşınız kaç?

1. 20-30 _____ 2. 30-40 _____ 3. 40-50 _____ 4. 50 üstü _____

C. Öğrenim düzeyiniz nedir?:

1. Önlisans (2 yıl) _____ 2. Lisans(4 yıl) _____ 3. Yüksek Lisans ve Üstü _____

D. Hangi bölümden mezunsunuz? (Seçeneğiniz diğerse parantez içinde belirtiniz.)

1. Okul Öncesi Öğretmenliği _____ 2. Çocuk Gelişimi _____ 3. Diğer _____

E. Kaç yıldır bu mesleği yapmaktasınız?

1. 1-5 Yıl _____ 2. 6-10 Yıl _____ 3. 11-15 Yıl _____
4. 16-20 Yıl _____ 5. 20 Yıl Üstü _____

F. Daha önce kaynaştırma öğrencisi ile çalışma deneyiminiz olmuş muydu? (Şuaki hariç)

1. Evet _____ 2. Hayır _____

G. Sosyal beceri eğitimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı? (Evet ise hangi kurum kapsamında ne eğitimi? Üniversite dersi, hizmetiçi eğitim vs.)

1. Evet _____ 2. Hayır _____



EK-5. Öğrenci- Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU-ÖĞRENCİ

Lütfen çocuğunuz için uygun olan yere (x) işareti koyunuz.

1. Çocuğunuzun cinsiyetiniz nedir?:

- a. Kız _____ b. Erkek _____

2. Çocuğunuzun yaşı kaç?

- a. 3yaş _____ b. 4yaş _____ c. 5yaş _____ d. 6yaş _____ e. 7yaş _____

3. Çocuğunuzun yetersizlik grubu nedir?

.....

4. Çocuğunuz kaç kardeş?:

- a. Tek çocuk _____ b. 2 kardeş _____ c. 3 kardeş _____ d. 4 kardeş ve üstü _____

5. Çocuğunuzun doğum sırası nedir? (Cevabınız diğer ise parantez içinde belirtiniz.)

- a. İlk çocuk _____ b. İkinci çocuk _____ c. Üçüncü Çocuk _____ d. Diğer _____

6. Annenin eğitim düzeyi nedir?

- a. İlkokul _____ b. Lise _____ c. Üniversite _____ d. Yüksek Lisans _____

7. Babanın eğitim düzeyi nedir?

- a. İlkokul _____ b. Lise _____ c. Üniversite _____ d. Yüksek Lisans _____



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Gamze AYDIN AYRAK

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Geçmişi:

- 2017-2019; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
- 2015-2017; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
- 2011-2015; Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi