



KAYNAŖTIRMA UYGULAMALARI KAPSAMINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
ALAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN PRAGMATİK DİL
BECERİLERİ İLE OKULA UYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŖKİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Elif Emine TİRYAKİ

EskiŖehir, 2022

**KAYNAŖTIRMA UYGULAMALARI KAPSAMINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
ALAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİNİN PRAGMATİK DİL
BECERİLERİ İLE OKULA UYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŖKİNİN
İNCELENMESİ**

Elif Emine TİRYAKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı
Danışman: Doç. Dr. Veysel Aksoy**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Şubat, 2022**

*“Bu çalışma TÜBİTAK – BİDEB 2210-A Genel Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı
2018/2 ile desteklenmiştir.”*

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI KAPSAMINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİNİN PRAGMATİK DİL BECERİLERİ İLE OKULA UYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif Emine TİRYAKİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2022

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma betimsel-bağlantısal bir çalışmadır. Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında ve ana sınıflarında eğitim gören 5-6 yaş düzeyindeki kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim gören 52 özel gereksinimli öğrenci ve bu öğrencilerle aynı sınıfta eğitim alan aynı yaşta ve aynı cinsiyette olan 52 tipik gelişim gösteren öğrencinin öğretmenleri katılmıştır. Araştırma verileri “Demografik Bilgi Formu”, “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu” ve “Pragmatik Dil Becerileri Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre özel gereksinimli öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ve okula uyum becerileri tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşüktür. Pragmatik dil beceri düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmazken kız öğrencilerin okula uyum puanları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının pragmatik dil becerileri orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarından daha iyiyken okula uyum becerilerinde sosyo-ekonomik düzeye göre bir farklılaşma saptanmamıştır. Araştırma sonucunda pragmatik dil becerileri ile okula uyum becerileri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma uygulamaları, Okul öncesi dönem, Okula uyum, Özel gereksinimli öğrenci, Pragmatik dil becerileri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PRAGMATIC LANGUAGE SKILLS AND THE LEVELS OF SCHOOL ADJUSTMENT OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Elif Emine TİRYAKİ

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2021

Advisor: Assoc. Prof. Veysel AKSOY

The aim of this research is to examine the relationship between pragmatic language skills and school adjustment of students with special needs who receive pre-school education within the scope of inclusion practices. The research is a descriptive-connective study. 52 students with special needs, who are educated within the scope of inclusion practices at the 5-6 age level, who are educated in kindergartens and nursery classes, and the teachers of 52 typically developing students of the same age and sex who receive education in the same class affiliated to the Ministry of National Education as these students. Research data were collected using the "Demographic Information Form", "School Adaptation Teacher Evaluation Scale-Short Form" and "Pragmatic Language Skills Inventory". According to the findings of the study, pragmatic language skills and school adjustment skills of students with special needs are lower than their typically developing peers. Whereas there was no difference in pragmatic language skill levels according to gender, school adjustment scores of female students were found to be higher than male students. While the pragmatic language skills of the children of the families at the upper socio-economic level were better than the children of the families with the middle and lower socio-economic levels, no difference was found in the school adjustment skills according to the socio-economic level. As a result of the research, a positive and significant relationship was found between pragmatic language skills and school adjustment skills.

Keywords: Inclusion, Pragmatic language skills, Preschool period, School adjustment, Student with special needs.

TEŞEKKÜR

Öncelikle TÜBİTAK BİDEB 2210-A Genel Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı 2018/2 tarafından desteklenmekten gurur duyuyorum, bu bursu sayesinde her şey benim için çok daha kolay oldu, kendilerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden beri desteğini eksik etmeyen, yüksek lisans hakkında her konuşulduğunda “iyi ki” dememe sebep olan çekinmeden her soruyu sorabildiğim değerli vaktini ayırarak her soruma cevap veren çok kıymetli hocam Doç. Dr. Veysel AKSOY’a sonsuz teşekkürleri sunarım.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin izinlerini veren erken çocuklukta özel eğitim alanıyla beni tanıştıran ve cesaretlendiren kıymetli hocam Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU’na ve lisansüstü eğitimime başladığım ilk günden beri güler yüzünü eksi etmeyen ve tez jürimde de yer alarak kıymetli zamanını ve fikirlerini paylaşan değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma görevliliğini kazandığım günden beri yaşadığım onca zorluğa rağmen “iyi ki” dememe sebep olan çok kısa sürede bile çok fazla destek veren çok kıymetli hocam, bölüm başkanım Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK’a teşekkürlerimi sunarım. Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca hiçbir sorumu cevapsız bırakmayan değerli hocalarım Doç. Dr. Şeyda DEMİR’e ve Arş. Gör. Ahmet Turan ACUNGİL’e sonsuz teşekkürleri sunarım.

Akademik yolculuğumda bana hep güç veren başarılarımda mutluluklarımı çoğaltan başarısızlıklarımda tekrar denemem için cesaretlendiren değerli GÖKKAYA ailesinin her üyesine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Beni desteklemekten asla vazgeçmeyen her zaman daha iyisi için uğraşan sevgisini eksik etmeyen her zaman özel hissetmemi sağlayan çok kıymetli annem Nurşen TİRYAKİ ve sevgili babam Murat TİRYAKİ’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Özel eğitim öğretmenliği yapmaya başladığımdan beri gösterdiğim çabayı karşılıksız bırakmayan bana sık sık “iyi ki öğretmenim” dedirten kıymetli öğrencilerim Irmak ACAR’a Doruk ACAR’a ve ailesine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çocukluğumdan beri hayatımda olan bir kardeşimin olmadığını bana hissettirmeyen beni her zaman destekleyen beraber nice iyi ve kötü gün atlattığım çok kıymetli dostlarım Elif İrem BELLİ PODİLSKYY, Selin Sıla BALCI ve ailelerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Elif Emine TİRYAKİ

ETİK KURUL VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezi bana ait, özgün bir çalışma olduğunu, çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerinin 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.

Elif Emine TİRYAKİ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK KURUL VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Kaynaştırma Uygulamaları	2
1.1.1 Kaynaştırma uygulamalarının etkileri	4
1.2. Okula Uyum	11
1.2.1. Okula uyumu etkileyen etmenler	13
1.3. Dil Edinimi ve Dil Edinimi Kuramları	14
1.3.1. Dil-düşünme ilişkisi.....	21
1.4. Pragmatik Dil Becerileri	21
1.5. İlgili Araştırmalar	25
1.5.1. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları üzerine yürütülmüş olan çalışmalar	25
1.5.2. Okul öncesi dönemde pragmatik dil becerileri üzerine yürütülmüş olan araştırmalar	27
1.5.3. Okul öncesinde okula uyum üzerine yürütülmüş olan araştırmalar	30
1.6. Araştırmanın Gereksinimi	36
1.7. Araştırmanın Amacı	37
1.8. Araştırmanın Önemi.....	38
1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları	40
1.10. Varsayımlar	40

	<u>Sayfa</u>
1.11. Tanımlar	40
2. YÖNTEM	42
2.1. Araştırmanın Yöntemi	42
2.2. Katılımcılar.....	42
2.3. Veri Toplama Araçları	44
2.3.1. Demografik bilgi formu	44
2.3.2. Pragmatik dil becerileri envanteri (PDBE)	44
2.3.3. Okula uyum öğretmen derecelendirme ölçeği – Kısa formu (OUÖDÖ- KF).....	45
2.4. Veri Toplama Süreci.....	45
2.5. Verilerin Analizi.....	46
3. BULGULAR.....	47
3.1. Katılımcıların Pragmatik Dil Becerileri Envanterinden Aldıkları Puanların Dağılımları.....	47
3.2. Katılımcıların Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formundan Aldıkları Puanların Dağılımları.....	48
3.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Analiz Bulguları.....	49
3.3.1. Yaş ve cinsiyet	49
3.3.2. Sosyo-ekonomik düzey	50
3.4. Katılımcıların Pragmatik Dil Beceri Düzeyleri ve Okula Uyum Düzeylerinin Özel Gereksinimli Öğrenci Olup Olmamaya Göre Karşılaştırılması.....	55
3.5. Katılımcıların Pragmatik Dil Beceri Düzeyleri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	56
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	59
4.1. Sonuç.....	59
4.2.Tartışma.....	61
4.3. Öneriler.....	65

	<u>Sayfa</u>
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	65
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	65
KAYNAKÇA.....	67
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	43
Tablo 2.2. Özel gereksinimli katılımcıların yetersizlik türlerine göre dağılımı	43
Tablo 3.1 Özel gereksinimli öğrencilerin PBDI puan dağılımları	47
Tablo 3.2 Özel gereksinimli öğrencilerin PBDI puanları yorum tablosu	47
Tablo 3.3 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin PBDI puan dağılımları	48
Tablo 3.4 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin PBDI puanları yorum tablosu	48
Tablo 3.5 Özel gereksinimli öğrencilerin OUÖDÖ-KF puan dağılımları	48
Tablo 3.6 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin OUÖDÖ-KF puan dağılımları	49
Tablo 3.7 Katılımcıların gelir düzeylerine göre PDBE ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları	50
Tablo 3.8 Katılımcıların gelir düzeylerine göre OUÖDÖ-KF ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları	51
Tablo 3.9 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin gelir düzeylerine göre PDBE ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları	52
Tablo 3.10 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin gelir düzeylerine göre OUÖDÖ-KF ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları	53
Tablo 3.11 Özel gereksinimli öğrencilerin gelir düzeylerine göre PDBE ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları	53
Tablo 3.12 Özel gereksinimli öğrencilerin gelir düzeylerine göre OUÖDÖ-KF ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları	54
Tablo 3.13 Özel gereksinimli öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin PDBE alt ölçek ve toplam puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklemeler T-testi sonuçları.....	55
Tablo 3.14 Özel gereksinimli öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin OUÖDÖ-KF alt ölçek ve toplam puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklemeler T-testi sonuçları	55

Tablo 3.15 Katılımcıların PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki	56
Tablo 3.16 Özel gereksinimli öğrencilerin PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki	57
Tablo 3.17 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki	57



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÖGÖ	: Özel Gereksinimli Öğrenci
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PDBE	: Pragmatik Dil Becerileri Envanteri
SE-PDBE	: Sosyal Etkileşim-Pragmatik Dil Becerileri Envanteri
KE-PDBE	: Kişisel Etkileşim-Pragmatik Dil Becerileri Envanteri
SİE-PDBE	: Sınıf İçi Etkileşim-Pragmatik Dil Becerileri Envanteri
OUÖDÖ-KF	: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu
SK-OUÖDÖ-KF	: Sınıf Katılım-Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu
OY-OUÖDÖ-KF	: Olumlu Yönelim-Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu
vd.	: Ve diğerleri
vb.	: Ve benzeri

1. GİRİŞ

Tüm dünyada okul öncesi eğitime verilen önemin gün geçtikçe arttığı söylenebilir. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılında açıkladığı “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi”nde okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gibi bir kararın alınmasından ve yıllar boyu süren çalışmalardan ve uygulamalardan konuya verilen değer kolaylıkla anlaşılabilmektedir. Bir çocuk için okula başlama; evden ayrılma, yeni bir ortamda bulunma, o ortamın kurallarını öğrenme, bu kurallara uyma gibi pek çok yeni yaşamsal becerileri edinerek kullanmayı içeren bir süreçtir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile beraber okula başlama yaşı çocuğun okul öncesi eğitimi dönemine karşılık gelecektir. Küçük çocukların yaşamlarındaki bu temel değişikliğe uyum sağlama düzeylerini, daha sonraki yıllardaki sosyal ve akademik yaşamlarını önemli derece etkilemektedir. Okul öncesinde okula uyum sağlayamayan çocukların hem sonraki yıllarda okula uyum sağlamakta güçlük çekerek akademik başarısızlık yaşadıkları hem de içe ve dışa yönelik davranışsal/duygusal sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Ladd, 1990; Ladd, Birch ve Buhs 1999; Perry ve Weinstein, 1998). Yapılan araştırmalarda (örn. Ladd, 1990), akademik başarının düşmesiyle ilişkili olarak yaşamın ilerleyen yıllarında kişilerarası ilişkilerden duygusal ve mesleki zorluklara gibi bir dizi riskin olduğu saptanmaktadır. Bu tür bulgulara dayanarak Betts ve Rotenberg (2007), ileriki yaşlarda akademik başarıyı yordadığı için, erken dönemde çocukların okula uyumlarının incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Literatürde okul öncesi dönem; kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin yapılması açısından da çocuklar için en fazla verim alınan zaman dilimi olarak belirtilmektedir. Okul öncesi sınıflarında yapılan kaynaştırma uygulamaları yalnızca özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara değil tüm sınıfa yarar sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile tipik gelişim gösteren çocuklar “kendilerinden farklı” bireylerin de var olduğunu fark ederek onları benimseme yoluna gidebilmektedir. Ayrıca, tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi bulunan çocukların bireysel farklarına saygı duymayı ve bulundukları çevre içerisinde onlarla yaşam sürdürebilme becerisini edinmelerinde kaynaştırma uygulamaları katkı sağlamaktadır (Türk, 2011). Bu sayede özel gereksinimli çocuklar her bakımdan desteklenerek ve gelişimsel ilerlemeleri sağlanarak ailenin, toplumun bir parçası olabilmekte ve akranlarıyla sosyalleşerek eğitimlerine devam edebilmektedir.

MEB'e (2018) göre bütünleştirme uygulamaları ile tüm bireylerin sosyal, kültürel, eğitsel fırsatlardan eşit olarak yararlanmasına olanak sağlanmaktadır.

Yürütülen araştırmanın ilgili olduğu diğer bir konu ise pragmatik dil becerileridir. Dil becerilerinin temel bileşenleri arasında olan pragmatik beceriler, dilin iletişim kurma amacıyla diğer bir deyişle, dilin belirli bir ortama, bağlama ve kişilere göre düzenlenip kullanılmasıyla ilgilidir. Pragmatik dil becerileri sözel olmayan jest ve mimikleri, mizahı anlamayı ve kullanmayı da kapsayan ve sosyal ortamda uygulamaya dökülen bir süreç karşılık gelmektedir (Diken, 2013; Owens, 2015; Topbaş, 2001).

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre sosyal becerilerinin yetersiz olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır. (Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan, 2010; Leffert, Siperstein ve Millikan, 2010; Orhan, 2010). Öte yandan, yapılan bazı araştırmalar (Gök, 2010; Güleriyüz, 2009; Sülün 2012) özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi uyum sorunlarına, bu öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kurmakta güçlük çekmelerine, ifade problemlerine ve sınıf içinde istenmeyen söz ve davranışlarına işaret etmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin pragmatik dil becerileri incelenmesi ve üzerinde çalışılması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür çalışmaların çocuğun okul, sosyal çevre ve aldığı eğitim hizmetleri ile ilişkili sorunları anlamada, açıklamada ve bu sorunlara yönelik önlemler geliştirmede yol gösterici olacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde sırası ile kaynaştırma uygulamaları, okula uyum ve pragmatik dil becerileri ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilerek ilgili araştırmalara değinilmektedir.

1.1 Kaynaştırma Uygulamaları

Tarih boyunca özel gereksinimi olan bireylere yönelik gerçekleştirilmiş uygulamalara bakıldığında dışlamadan entegrasyona doğru bir gidişin olduğu göze çarpmaktadır. Tarihteki uygulamalar, önceleri normalden farklı olan bebeklerin ve tipik gelişim gösteremeyen çocukların hayatlarına son verildiği ya da kaderine terk edildiği bilgisini vermektedir. Sonraki dönemlerde ise farklı özellik taşıyan bireylere acınmaya başlanmış ve bu bireyler koruma altına alınmaya başlanmıştır. Sanayi Devriminden sonra ise özel eğitim kavramının zihinlerde oluşmaya başladığı ve bu alanda ilk kurumsal çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinin

verildiği ilk öğrenme ortamlarının ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları olduğu görülmektedir. Sağırılar, körler ve zihinsel engelliler için ilk okulların 18. yüzyılda Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde açılmaya başlanmıştır. Ancak zamanla, özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimi için özelleştirilmiş eğitim kurumlarının açılması yerine bu öğrencilerin entegrasyonu yani kaynaştırma uygulamaları ortaya çıkmış ve giderek yaygınlaşmıştır. Günümüzde ise genel eğilim, yetersizliği olan bireylerin sosyal yaşamlarının yanı sıra öğrenme çevresinin de mümkün olduğunca normal yaşam koşulları olarak tanımlanan koşullara uyacak biçimde düzenlenmesi yönündedir. Bugün ise tüm dünyada, entegrasyon ya da kaynaştırma uygulamaları olarak bilinen eğitim uygulamaları daha çok kabul görmüş durumdadır (Kargın, 2004; Okyay, 2006).

Genel olarak bakıldığında, özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitiminde iki temel modelin uygulandığı söylenebilir. Bunlardan birincisinde yetersizliği olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar ayrı okullarda eğitim almaktadır. Bu modelin reddedilmeyi azaltma, engelli çocuğun kendi düzeyine uygun eğitim programları ve öğretim yöntemlerine maruz kalması gibi olumlu yönleri bulunmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimiyle ilgili ikinci model ise bütünleştirme veya entegrasyon adıyla da anılan kaynaştırmadır (Okyay, 2006). Özel eğitimde yetersizliği olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim görmeleri esas ilkelerden biri olarak kabul edildiğinden (Okyay, 2006) bu anlayışa uygun olan modelin kaynaştırma uygulamaları olduğu görülmektedir.

“Kaynaştırma, gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrenciler için tasarlanmış eğitim ortamlarında eğitilmesidir” (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Kaynaştırma düşüncesinin kökleri 1950’li yılların başlarına gitmektedir. Bu düşüncenin Amerika Birleşik Devletleri’nde, çocukları özel eğitim okullarında eğitim almakta olan bir grup ailenin kendi çocuklarına şans verildiği takdirde daha iyi öğrenebileceklerini savunmaları ile ortaya çıktığı bilinmektedir (Zağlı, 2010). Sonraki yıllarda, tüm çocuklara eşit eğitim fırsatlarının tanınması gerektiği şeklinde toplumda giderek yayılan anlayış doğrultusunda kaynaştırma anlayışının giderek daha fazla kabul gördüğü söylenebilir. Konuyla ilgili ilk yasal düzenlemelerden biri 70’li yıllarda ABD’de çıkan kaynaştırma yasasıdır (Sucuoğlu, 2004). Ülkemizde ise özel

eğitim hizmetleri 6 Haziran 1997 tarih ve 573 sayılı Özel Eğitim hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yasal dayanağına kavuşmuştur.

Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, “özel” gereksinimleri olan öğrencinin eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasını ifade eden “en az kısıtlayıcı ortam” (Yavuz, 2005) görüşü yatmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrencinin yaşıtları ile etkileşime girebilmesi, topluma uyum sürecinin hızlandırılması, psiko-sosyal açıdan olumlu yönde gelişimini sürdürmesi gibi amaçların kaynaştırma uygulamalarının temel amaçları arasında olduğu söylenebilir.

Yukarıda dile getirilen amaçlarla yürütülen kaynaştırma uygulamaları, çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Bu kapsamda kaynaştırma uygulamalarının, “gerekli koşullar yerine getirildiğinde özel gereksinimli çocuğun akademik ve sosyal olarak en fazla yararlanabileceği eğitimsel düzenleme” (Baydık, 1997), “özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olmak suretiyle kendileri için en az kısıtlayıcı bir çevrede yaşıtları ile eşit eğitim olanakları tanınarak birlikte eğitilmeleri” (Dönmez, Avcı ve Aslan, 1997) biçimlerinde tanımlandığı görülmektedir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede ise kaynaştırma, “özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmaktadır.

Tanımlardan da anlaşılabildiği gibi kaynaştırma uygulamaları ile temel olarak fırsat eşitliğinin sağlanması, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere en az kısıtlayıcı öğrenme ortamının oluşturulması ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle tipik gelişim gösteren öğrencilerin etkileşime girmelerinin amaçlandığı söylenebilir. Özetle kaynaştırma kavramının temelinde, özel gereksinimli öğrencilerin kardeşleri veya akranlarıyla aynı eğitim kurumuna gitmeleri ve akranlarıyla aynı sınıf ortamında bulunmaları, öğrenciye ve öğretmene ihtiyaç duyulan destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması bulunmaktadır (Kargın, 2004).

1.1.1 Kaynaştırma uygulamalarının etkileri

Kaynaştırma uygulamaları her yaştan öğrenciye yönelik olarak yapılabilmektedir. Ancak kaynaştırmada altı önemle çizilen noktanın kaynaştırma uygulamalarının erken dönemlerde yapılması (Zağlı, 2010) olduğu belirtilmelidir. Çünkü okul öncesi eğitimde

uygulanan kaynaştırma uygulamaları, çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek veya engelleyebilecek faktörlerin etkilerini azaltacak hizmetleri kapsamaktadır ve bu programlar özel gereksinimli çocukların gelişimini sağlamada en iyi yol olarak görülmektedir (Miller vd.,1993). Bu kapsamda, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuklara yönelik faydaları şöyle özetlenebilir:

1. Sosyal etkileşim yolu ile özel gereksinimli çocuğun gelişimini hızlandırması (Snell, 1993)
2. İletişim ve etkileşim ortamı oluşturarak çocuğa uzlaşma ve yeni öğrenme fırsatlarını sunması (Ryndak ve Alper, 1996)
3. Kurulan arkadaşlık ilişkilerinin çocukta kabul görme duygusu ve benlik algısını yükseltmesi (Şahbaz, 1997)
4. Çocukların çevreleriyle olan iletişimi geliştirmesi (Taylor, 1999)
5. Çocukların sosyal becerilerini geliştirmesi (Ryndak ve Alper, 1992)
6. Yaşıtları taklit düzeyinin artması (Garfinkle ve Schwartz, 2002)
7. Gözlem ve taklit yolu ile yeni davranışların öğrenilmesi (Yavuz, 2005)
8. Akademik başarıyı desteklemesi (Atay, 1995)
9. Etkileşim ve birlikte etkinlik yapma sürecinde çocuğun özgüvenin artması (Baydık, 1997)
10. İleriki yaşamlarda bütünleştirilmiş ortamlara katılma olasılığını artırması (Ryndak ve Alper, 1996)

İlgili alanyazında kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuklar üzerindeki olumlu etkileri üzerine fikir birliğine varıldığı görülmektedir. Ancak, kaynaştırma uygulamalarının alanyazında belirtilen olumlu etkileri yalnızca özel gereksinimli çocuklarla sınırlı değildir. Kaynaştırma uygulamalarının tipik gelişim gösteren öğrenciler açısından da faydaları bulunmaktadır. Bu faydaların başlıcaları; kişisel farklılıklara karşı hoşgörünün artması (Şahbaz, 1997) ve beraber yaşamayı öğretmesi yoluyla herkesin birbirinden yararlanması (Zağlı, 2010) olarak ifade edilmektedir.

Özdemir (2010) ise kaynaştırma uygulamalarının etkilerine daha geniş bir açıdan yaklaşmış ve alanyazına dayanarak kaynaştırma uygulamalarının etkilerini tipik gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, aileler ve öğretmenler üzerindeki etkiler olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Bu etkiler özetle şu şekildedir:

1. Tipik gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkiler: Farklılıklara daha duyarlı ve hoş görülmesi olmayı öğrenme, iş birliği ve yardımlaşma becerilerini kazanma, sorumluluk alma duygusunu kazandırma
2. Özel gereksinimli çocuk üzerindeki etkiler: Tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunma, yaşam deneyimi kazandırma, kendine güven duygusunu geliştirme, sosyalleşmeyi artırma, tipik gelişim gösteren çocukları model alma
3. Anne ve babalar üzerindeki etkiler: Motivasyonu artırma, çocuklarının özelliklerini kabullenmeyi kolaylaştırma, diğer ailelerle iş birliği olanaklarını oluşturma, kendi çocuklarını daha gerçekçi biçimde değerlendirme olanaklarını sunma, kaynaştırma programlarına etkin olarak katılma fırsatlarını sunma
4. Öğretmen üzerindeki etkiler: Öğretmenin kendisini geliştirmesini sağlama, mesleki deneyim kazandırma, özel gereksinimi olan öğrencilerin ilerlemelerinin öğretmeni motive etmesi, diğer personelle iş birliği yapma, farklılıkları kabullenme, özel eğitim alanında öğrenilenlerin diğer öğrencilerin eğitiminde kullanılması

Özel gereksinimli öğrencilere en az kısıtlayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması amacıyla geliştirilip uygulamaya konulan kaynaştırma uygulamalarının farklı ihtiyaçlar ve farklı olanakların etkisiyle zaman içinde çeşitli türler ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının türleri şu şekildedir (Sığırtmaç ve Gül, 2008; Yavuz, 2005):

1. Tam zamanlı kaynaştırma: Özel gereksinimi olan öğrencinin tüm gün boyunca tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitimini sürdürdüğü kaynaştırma türü.
2. Kaynak oda destekli kaynaştırma: Özel gereksinimi olan öğrencinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitimini sürdürdüğü ancak bazı gerekli durumlarda özel eğitim öğretmenlerinden destek aldığı kaynaştırma türü.
3. Yarı zamanlı kaynaştırma: Özel gereksinimi olan öğrencinin başarılı olabileceği alanlarda eğitimini tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada sürdürdüğü kaynaştırma türü.
4. Özel sınıf: Özel gereksinimli öğrencilerin derslerde bir arada olduğu, ders dışında tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamı paylaştığı kaynaştırma türü.
5. Özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı: Özel gereksinimi olan öğrencinin eğitimine tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta devam

ederken özel eğitim öğretmeni tarafından sınıf içinde desteklendiği kaynaştırma türü.

6. Yardımcı öğretmen ile genel eğitim sınıfı: Sınıf öğretmeni ve aynı zamanda özel eğitim öğretmenin sınıf ortamında birlikte çalıştıkları kaynaştırma türü.
7. Gezici özel eğitim öğretmeni: Özel eğitim öğretmenin bir okuldan bir diğer okula dolaşarak özel gereksinimi olan öğrencilere destek verdiği kaynaştırma türü.

Görüldüğü gibi kaynaştırma ile ilgili uygulamalar özel gereksinimleri olan çocuğun tipik gelişim gösteren akranlarıyla geçirdiği zamana, öğrencinin eğitim aldığı mekâna ve eğitim hizmetini sunanların organizasyonuna göre farklılaşmaktadır. Günümüz Türkiye’inde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların bir bölümü normal okullarda verilen kaynaştırma uygulamalarına katılarak, küçük bir bölümü de özel alt sınıflarda eğitimlerini sürdürmektedir (Sığırtmaç ve Gül, 2008). Kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin hangisinin hangi durumlarda uygulanacağı konusu, ülke koşullarıyla da ilgili görülmektedir. Ülkemizde kaynaştırma eğitime alınan öğrenci sayısındaki artışa karşın, ne yazık ki kaynaştırma destek eğitim hizmetleri verecek bir birim oluşturulamamıştır. Bu hizmetler, okul rehberlik servislerinde görev yapan rehber öğretmenler vasıtası ile verilmektedir (Kargın, 2004).

1.1.2. Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler

Kaynaştırma uygulamalarında dikkat edilmesi gereken bir kaynaştırmanın yalnızca, özel gereksinimleri olan öğrencinin genel sınıfı olarak bilinen sınıfa yerleştirilmesi demek olmadığıdır. Kaynaştırmada birtakım uyarlamaların yapılması, konuyla ilgili genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel kriterlerin karşılanması gerekmektedir. Okyay (2006: 2), kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için dikkate alınması gereken etmenleri; öğretmenler, engelli çocuklar, aileler, eğitim programı, okul yönetimi ve fiziksel ortama yönelik olan etmenler biçiminde sınıflamaktadır.

Öğretmen tutum ve özellikleri kaynaştırma eğitiminin etkili olmasını sağlayan en önemli etkenlerdir. Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimi bulunan çocuklara yönelik öğretmen tutumunun olumlu olması durumunda elde edilecek başarı daha yüksek olmaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002). Okyay’da (2006) kaynaştırma uygulamasındaki başarıyı etkileyen en önemli faktörün öğretmen tutumları olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü öğretmen tutumları, engelli çocukların ailelerinin ve

akranlarının tutum ve davranışlarını etkileyerek engelli çocuğa birden fazla yönden katkı sağlamaktadır. Tuş (2011) tarafından alanyazın incelemesine dayanılarak belirtildiği gibi; sınıf içinde sağlıklı iletişimin kurulabilmesi, tipik gelişim gösteren çocukların tutumlarının olumluya çekilebilmesi, özel eğitime ihtiyacı bulunan öğrencilerin sosyal kabulünün sağlanması gibi konularda öğretmen tutumları son derece önemli ve belirleyicidir. Tutumlara ek olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin içeriği, öğrencinin özellikleri, uygun öğretim yöntemleri, özel gereksinimli çocuklarla iletişim kurma gibi konularda bilgi sahibi olmaları da önemlidir (Temir, 2002). Öte yandan, öğretmenin gerek tipik gelişim gösteren öğrenciler gerekse özel gereksinimli öğrenciler açısından rol model olması (Batu, 2012), öğrencilere rehberlik hizmeti vererek onların sosyal, psikolojik, mesleki ve gelişimsel sorunlarına yardımcı olabilmesi (Üre, 2009) ve sınıftaki özel gereksinimli çocuğun sosyal kabulü için gerekli önlemleri alması ve diğer aktörlerle iş birliği yapması (Cavkaytar ve Diken, 2006) gibi etmenler de kaynaştırmanın başarısını etkilemektedir.

Yavuz (2005) başta öğretmen tutumu olmak üzere çocuğun özellikleri, öğretmen yeterlikleri, sahip olunan kaynaklar, sınıf ortamı, okul iklimi, iş birliği, alınan destek ve öğretim programı gibi çok sayıda etmenin erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitiminin başarısını etkilediğini bildirmektedir. Orel, Töret ve Zerey (2004) ise kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için öğretmenin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olması, endişelerinden kurtulması ve bu konuda kendine güvenmesinin önemini vurgulayarak tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik benzeşim (kendilerini özel gereksinimi olan kişinin yerine koymalarını, empati kurmalarını gerektiren etkinlikler gibi) etkinliklerin yaptırılmasını önermektedir.

Görüldüğü gibi, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması, başta öğretmen olmak üzere aile, akran gibi çeşitli aktörlerin tutum ve davranışlarıyla bağlantılıdır. Kargın'a (2004) göre de başarılı bir kaynaştırma için şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Okul müdürleri ve tüm okul çalışanları, özel gereksinimli öğrencilere yönelik kabul edici, onaylayıcı ve destekleyici tutum göstermelidir.
2. Sınıf öğretmenlerinin tutumları, kaynaştırmanın başarısında ikinci önemli öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin planlama, uygulama, başarıyı sağlama gibi görevlerini yerine getirebilmeleri için öncelikle bu öğrencilere yönelik olumlu yönde tutumlara sahip olmaları gerekmektedir.

3. Genel eğitim sınıfları, yalnızca tipik gelişim gösteren öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve tümünün öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
4. Genel eğitim sınıflarında tüm öğrencilere, bir arada öğrenme, birlikte oynama ve sosyal etkinliklere katılma fırsatları tanınmalıdır.
5. Sınıftaki diğer öğrenciler, özel gereksinimi olan öğrenci hakkında önceden bilgilendirilmelidirler.
6. Genel eğitim sınıfında eğitim alan özel gereksinimli öğrenciye ve bu sınıflarda çalışan öğretmenlere yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir.
7. Sınıftaki öğrencilerin velileriyle iş birliği yapılmalıdır.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması konusuna değinen bir diğer isim de Zağlı'dır. Araştırmacının yaptığı alanyazın taraması (2010) sonucunda kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi ile ilgili belirlediği faktörler kısaca şöyle listelenebilir:

1. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgilendirilme durumu
2. Öğretmenin tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrenciler arasında arabulucu olması
3. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu olması
4. Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma konularında eğitim almış olması
5. Okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olması
6. Okul personelinin kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olması
7. Okul genelinde bir kaynaştırma politikasının oluşturulması
8. Fiziksel öğrenme ortamının özel gereksinimli öğrencinin özelliklerine göre düzenlenmesi
9. Sınıftaki tüm velilerle iş birliği içinde olunması
10. Özel gereksinimli çocukların evlerinde aileleri tarafından desteklenmesi

Yukarıda da görüldüğü gibi özel gereksinimi olan öğrencinin velisi ile eğitim kurumunun iş birliği içinde bulunmaları, kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen faktörler arasındadır. Tuş (2011), yaptığı alanyazın incelemesinde kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesinde okul-aile iş birliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Çünkü okul ile

ailelerin iş birliği yapmaları ve bu iş birliğinin erken dönemde başlaması çocukların başarısı üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Anne ve babaların eğitim sürecine katılmaları sorunların çözümüne katkıda bulunmaktadır.

Konuyla ilgili dikkate alınması gereken diğer nokta da okul yöneticilerinin kaynaştırmaya yönelik tutum ve uygulamalarıdır. Okul yönetimi tarafından desteklenmeyen bir kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması olanaklı değildir (Batu, 2012). Bu doğrultuda okulda bir kaynaştırma eğitimi politikasının oluşturulması gereklidir (Kargın, 2004). Okul yöneticileri kaynaştırmayı destekleyecek unsurların aileler ve öğrenciler açısından ulaşılabilir olmasını sağlamalıdır (Federica vd., 2000). Kaynaştırma eğitiminin niteliğini belirleyen önemli etmenlerden bir diğeri ise özel gereksinimli çocuğa yönelik özel olarak hazırlanan (veya uyarlanan) “bireyselleştirilmiş eğitim programı” veya “bireysel eğitim programı” olarak adlandırılan programlardır.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için destek eğitiminin ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının önemi çok sayıda araştırmacı ve kuramcı tarafından (Avcı ve Ersoy, 1999; Güzel-Özmen, 2003; Kuz, 2001) vurgulanmaktadır. Kısaca BEP olarak da belirtilen bu programlar birer öğretimsel uyarlamadır. Öğretimsel uyarlama, özel gereksinimi olan çocukların öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla düzenlemelerin yapılması sürecidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bireyselleştirilmiş eğitim programları, bir çocuğun gelişimi, ihtiyaçları ve davranışlarındaki küçük adımlar üzerinde yoğunlaşmak amacıyla hazırlanmaktadır (Yavuz, 2005). Okul öncesi eğitim programı, çerçeve program olarak alınarak, bu programda yer verilen amaçlara, öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler yaparak ulaşmaya çalışması gerekmektedir (Kargın, 2019).

Bireyselleştirilmiş eğitim programları ile ilgili olarak, öncelikle özel gereksinimi olan öğrencinin ilgi, performans ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin ardından ona uygun materyallerin geliştirilmesi, uygun öğretim yöntemlerine karar verilmesi ve öğretim içeriğinde uyarlamaların yapılması kaynaştırma sürecinin başarısını etkilemektedir (Kargın, 2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programı, çocukla ilgili demografik bilgilerin yanı sıra onun sorunları, ihtiyaçları, güçlü yönleri, ilgileri gibi bilgileri de içermelidir. Bunların yanı sıra BEP, ulaşılması planlanan hedefleri, başarı ölçütlerini, uygulanacak öğretim yöntemlerini ve iş birliği yapılacak personeller gibi bilgileri de içermelidir (Tassoni, 2003). Bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlayan takımda eğitimcilerin ve özel gereksinimli çocukların aile bireylerinin yer alması ve bu takımda okul

yönetiminden de bir temsilcinin bulunması (Yavuz, 2005) gerekli görülmektedir.

1.2. Okula Uyum

İnsanların farklı gelişim evrelerinde farklı gereksinimleri olduğu gibi okul öncesi dönemdeki çocuklarının da kendi gelişim dönemlerine özgü bazı ihtiyaçları bulunmaktadır. Şüphesiz bu ihtiyaçların başında iyi bakım, beslenme gibi fizyolojik ihtiyaçlar gelmektedir. Birçok uzman, çocuğun bu temel ihtiyaçları karşılanmadıkça çocuğun gelişmesini tamamlamasının güç, hatta imkânsız olduğunu düşünmektedir (Oktay, 2007). Çocuğun fizyolojik ihtiyaçların hemen ardından güven duyma ihtiyacının geldiği söylenebilir. Hatta, “bireyin kişiliği, güven ya da güvensizlik duygusuna bağlı olarak şekillenmekte ve güvensizliğin baskın olduğu kişiler strese karşı daha dayanıksız, ruhsal yönden risk altında ve sosyal ilişkilerinde de sorun yaşayabilecek bireyler olabilmektedir” (Aydın, 2005).

Her çocuk, kendini güvende hissetme ihtiyacını duyar. Güven duygusunun önemi, “güven duygusu olmadan çocuğun keşfetmeye, denemeye, duygularını ifade etmeye ve insanlarla ilişkiler kurmaya cesaret edemeyeceği” (Yeşil, 2008) düşünüldüğünde daha iyi anlaşılmaktadır. Hatta, “anaokuluna başladıkları ilk günlerde çocukların ağlamaları, gitmek istemelerinin nedeni, yeni girdikleri bu ortamda kendilerini güvende hissetmemeleri” (Oktay ve Polat-Unutkan, 2005) olarak belirtilmektedir.

Bireyin kendisini güvende hissetmemesinin temel sebeplerinden biri ise korkudur. Korku, kaçma ve kaçınma davranışları 2-7 yaş arasında öğrenilmektedir. Bu dönemde sergilenen en belirgin korku ise ayrılma korkusu olarak bilinen korkudur. Bu korkuda, korkunun nedeni genellikle çocuk değil, çocuğun annesidir. İlginçtir ki anne, çocuğun kendisinden ayrılmasını veya ayrı kalmasını istemediği durumlarda bu duygusunu dolaylı mesajlarla çocuğa aktarmaktadır (Soysal ve Bodur, 2004).

Bilindiği gibi pek çok canlı, eşya, sembol, davranış biçimi, ses veya hareket kişi açısından bir korku nesnesi olabilmektedir. Okul da bazı çocuklar için korku nesnelerinden biri haline gelebilmektedir. Psikologlara göre okul korkusunun nedeni anne-bebek arasındaki güvenli bağlanma ilişkisine dayanmaktadır. Bu ilişkinin sağlamlığı ise ilk resmi ayrılık sayılabilecek olan okula gitme ile sınanabilir (Soysal ve Bodur, 2004).

Öğrencinin korku gibi okula yönelik olumsuz duygulardan sıyrılarak okula uyum sağlaması pek çok açıdan önemlidir. Uyum, güdülerin doyumunun sağlanması için

kişilerin sosyal çevresi ile kendisi arasında var olan olumlu ilişkilerin sürekliliği (Morgan, 1991) veya bireyin özelliklerinin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bunu sürdürmesi (Yavuzer, 2005) biçiminde tanımlanmaktadır. Kısaca söylemek gerekirse uyum, organizmayla çevresi arasında karşılıklı ve dengeli bir ilişkidir.

Birey odaklı denilebilecek bir bakış açısından ise uyum, kişinin sahip oldukları niteliklere ve çevresindeki olaylara karşı tepki verebilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Buna göre, uyumun iki boyutu bulunmaktadır. Bu iki boyut kişinin sahip olduğu biyolojik niteliklere tepki vermesi olarak tanımlanan biyolojik uyum ve çevresine tepki vermesi olarak tanımlanan sosyal uyumdur (Özpınar, Çilingir ve Taşöz, 2016). Her iki uyum türünde de kişinin kendi yapısındaki değişiklikleri fark ederek buna göre davranış geliştirmesi esastır.

İnsanın sosyal bir varlık olmasından yola çıkılarak geliştirilmiş olan görüşe göre Hartmann (2004), insanın kurması gereken en önemli uyumun toplumsal yapı ve diğer insanlarla iş birliği yoluyla kurulan uyum olduğunu belirtmektedir. Gerçekten de uyumlu bir kişi, çevresinden bilgi toplayan, araştıran, duygularını açık bir biçimde ifade edebilen, problemlerini kabul ederek gerektiği zaman çevresinden yardım isteyen ve sıkıntılarla baş edebilen kişidir (Tutkun, 2006).

Okul öncesi dönemde ise çocuk, bir yandan çevresine uyum sağlamaya bir yandan da toplumla bütünleşmeye çalışmaktadır (Bağçeli-Kahraman, 2018). Bu kapsamda, okul öncesindeki çocuğun okula da uyum sağlamaya çalışacağı öngörülebilir.

Okula uyum çocuğun ilk kez karşılaştığı çevreye ve okul ortamına ayak uydurarak yeni tanıştığı insanlarla olumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sürdürebilmesidir (Yalçın, 2017). Okula uyum, yalnızca çocukları değil, onların öğretmenleri ve velilerini de ilgilendiren önemli bir süreçtir. Bu süreci başarıyla atlatabilen çocuklar, eğitim ile ulaşılması hedeflenen kazanımları daha kolay bir şekilde elde edebilmektedirler.

Erten'in (2012) ifadeleriyle “okula uyum dönemi, ileriki okul yaşantısı için de oldukça önemli olmakla birlikte çocuğun yeni bir çevreye alışması, ailesi dışında bir ortamda bulunması, etkili öğrenmeler gerçekleştirmesi açısından mutlaka desteklenmesi gereken bir dönemdir”. Dolayısıyla beklenen faydanın görülebilmesi için çocuğun okulu sevmesi temin edilmelidir.

1.2.1. Okula uyumu etkileyen etmenler

Okula uyum süreci her çocuk açısından sorunsuz geçmemektedir. Bu durum, okula uyumun çeşitli faktörler tarafından etkilendiğini düşündürmektedir. Çocukların okula, okuldaki arkadaşlarına ve öğretmenlerine uyum sağlaması, yalnız çocuk açısından değil, eğitim sisteminin genel işleyişi açısından da önemlidir. Çocukların okula uyumlarını etkileyen çok sayıda etmen söz konusudur. Bu etmenler temel olarak aile, arkadaş çevresi ve öğretmenler olarak sınıflandırılabilir (Teymurlu, 2019). Özgenel'e (1992; akt. Kaya ve Akgün, 2016) göre, çocuğun okula uyum sağlamada güçlük çekmesinin sebepleri şöyledir:

1. Anneye olan aşırı bağımlılık,
2. Öz güvenin eksik olması,
3. Okul kavramının yanlış öğrenilmiş olması,
4. Okula başlamanın bir tür yetişkinliğe geçiş olarak algılanması,
5. Okula ceza olarak gönderilme,
6. Anne-baba ile öğretmen arasındaki tutum farklılıkları,
7. Aile içerisindeki çeşitli sorunlar,
8. Yeni bir kardeşin doğması veya bir yakının ölümü gibi sorunlar.

Yalçın'a (2017) göre okula başlayan çocukların okula uyum sağlamalarındaki en önemli etmenlerden ikisi okul ortamı ve öğretmen özellikleridir. Öte yandan Günaydın-Balta (2015), okula uyumu etkileyen etmenler incelendiğinde aile içi etmenlerin daha baskın durumda olduğu görüldüğü görülmektedir. Adams ve Christenson da (2000) ailelerin çocuklarının okula uyum sağlamasında birincil rol oynadıklarını belirtmektedir. Benzer görüşte olan Teymurlu (2019), uyum problemleri arkasında yer alan en önemli unsur aile olduğunu belirtmektedir. İyi bir aile ilişkisi olan çocuk uyum sürecini daha sağlıklı bir şekilde atlatabileceğini, bu yüzden çocukların uyum problemlerini çözerken, ailevi sorunlara odaklanmak çok daha olumlu sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir.

Okula uyum konusunda çocuk üzerinde önemli etkileri olan ailelerin, bu uyumu sağlama konusunda sorumlulukları da bulunmaktadır. Örneğin, evde öğrenme etkinliklerine ebeveynlerin teşvik edilmesi çocukların okula uyum sağlaması açısından çok önemlidir. Yapılan araştırmalar, çocukların öğrenmesini desteklemek için ebeveynler, aileler ve okullar arasında etkili ortaklıklar kurulmasının, öğrenme sonuçlarının iyileşmesine yol açtığını göstermektedir (Teymurlu, 2019).

Öğrenciler üzerinde önemli ve kalıcı etkileri olan diğer bir grup ise öğretmenlerdir. Eğitim ortamlarında öğretmenlerin rolleri, dersleri planlamanın ve uygulamanın ötesine geçmektedir. Dolayısıyla, çocukların okula uyum sağlamasında en önemli görevlerden biri öğretmenlere düşmektedir (Teymurlu, 2019). Öğretmenin, çocuğun okula adaptasyonunda yapması gerekenleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Correia ve Marques-Pinto, 2016):

1. Yüksek kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkilerine öncelik vermek,
2. Destekleyici ve özenli bir öğrenme ortamı oluşturmak,
3. Öğrencilere duygusal destek sunmak,
4. Öğrencilerin ihtiyaç ve duygularına duyarlı olmak,
5. Öğrencilere ilgi göstermek,
6. Öğrencilerin bakış açısını anlamaya çalışmak,
7. Öğrencilere adil muamele yapmak.

Okula uyumla ilgili görülen faktörlerden bir diğeri ise çocuğun arkadaş çevresi olduğu söylenebilir. Arkadaş çevresinin çocuğun üzerindeki en önemli etkisi, çocuğun sosyalleşmesini sağlamasıyla ilgilidir. Arkadaşlarıyla ilişki kuran çocukta güven duygusu ve cesaret duygusu gelişeceği (Teymurlu, 2019) varsayıldığında arkadaşlarla kurulan olumlu ilişkinin okula uyumu da etkileyeceği çıkarımında bulunulabilir.

Okula uyumun önemi doğrultusunda bu dönemin sağlıklı bir biçimde geçirilebilmesi yönünde çeşitli uygulamaları yapılmaktadır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2010 yılında yürürlüğe soktuğu uygulamaya göre eğitim öğretim yılı başlangıcında bir uyum programı gerçekleştirilmektedir. Buna göre, okul öncesi dönemdeki çocuklar diğer sınıflardan bir hafta önce okula başlamaktadır. Bu uyum haftası boyunca çocuklar daha geç saatte okula gelip daha erken saatte okuldan ayrılmakta ve ebeveynleri ve öğretmenleri ile birlikte uyum etkinliklerine katılmaktadır (Erten, 2012).

1.3. Dil Edinimi ve Dil Edinimi Kuramları

Dilin çok sayıda tanımı yapılmıştır. Bir görüşe göre dil, insanlar arasındaki iletişimin söze dayalı kısmıdır (Öztürk, 1995). Güncel Türkçe Sözlükte dil, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” (TDK, 2021) biçiminde tanımlanmaktadır. Benzer biçimde Özduvan (2005) dili, “insanların iletişimde bulunmak amacıyla geliştirdikleri bir anlaşma aracı” olarak

tanımlamıştır. Ergin (1995) ise dili “temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemi” olarak görmektedir.

İnsanlar sosyal varlıklardır ve diğer insanlarla etkileşimde bulunurken özellikle dili kullanırlar. Pek çok kuramcı ve araştırmacı bu durumu vurgulamaktadır. Örneğin Aral ve diğerleri (2001), “insanların dili iletişimi sağlama aracı olarak, düşüncelerini, duygularını, tutumlarını, inanç ve değer yargılarını anlatmada, öğretmede ve aktarmada kullandıklarını” belirtmektedir. Ancak iletişim sürecinde dilin kullanımında çoğu zaman sözlü mesajların sözel olmayan mesajlarla bir arada kullanıldığı ve dilin iletişimsel olmayan kullanımları düşünüldüğünde yukarıda sunulan tanımların yeterince kapsayıcı olmadığı söylenebilir. Daha kapsayıcı bir tanım yapan Ateş’e (1990) göre ise dil, “anladığımız ve aktardığımız şeyleri ve fikirleri temsil etme sistemidir”. Bu düşünce doğrultusunda dilin, “insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine de olanak hazırladığı” (Serhatlıoğlu, 2006) söylenebilir. Tanımlardan anlaşıldığı kadarı ile dil, duygu ve düşünceleri anlatabilmenin yanı sıra diğerlerini, hatta kendimizi anlamaya yaramakta ve her tür anlaşma simgelerini kapsamaktadır.

Dilin insan yaşamında çok önemli bir işleve sahip olduğu açıktır. Bir yandan insanın duyguları ile düşünceleri dil ile iç içeyken ve bunların gelişmesi de bir yanılla dile bağılıyken (Öztürk, 1995) diğer yandan uygarlığın ve kültürün gelişmesi de dile bağılıdır. Bu çalışma kapsamında ise dilin çocuk gelişimi açısından önemine daha fazla odaklanılacaktır.

Bilindiği gibi insanlar sosyal varlıklardır ve diğer insanlarla etkileşimde bulunurken özellikle dil yetilerini kullanırlar. Bir dili öğrenerek kendini ifade etmek ve diğerleriyle iletişim kurmak şüphesiz çocuklar açısından son derece önemli bir gelişimsel başarıdır. Araştırmalar dil gelişiminin evreler halinde ilerlediğini göstermektedir. Bu evreler ise özetle şu şekildedir (Yavuzer, 2003):

1. Yeni doğan dönemi (0-6 hafta): Anlamsız seslerin çıkarıldığı ve ağlamanın gerçekleştiği dönem.
2. Gıgıldama dönemi (6 hafta – 3 ay): Ses oyunlarının başladığı, seslerin ayırt edilmeye başlandığı, başkalarını dinlemek üzere susmanın gerçekleştiği dönem.
3. Mırıldanma dönemi (3-6 ay): Sesler üzerindeki kontrolün arttığı, seslerin konuşma seslerine benzerlik göstermeye başladığı dönem.

4. Ses sözcük dönemi (9-12 ay): Ana dile ait anlamsız konuşmaların ortaya çıktığı, duyguların seslerle ifade edildiği dönem.
5. Tek sözcük dönemi (12-18 ay): Düşüncelerin tek sözcüklerle anlatıldığı ve sözcük sayısının hızla arttığı dönem.
6. İki sözcüklü ifadeler dönemi (18-24 ay): Sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkisinin kavrandığı, birden fazla sözcüğün bir arada kullanılmaya başlandığı, basit dilbilgisi farkındalığının oluştuğu dönem.
7. Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi (2-3 yaş): Düşüncelerin üç veya dört sözcüklü cümlelerle ifade edildiği, mantıklı ve anlamlı cümlelerin kurulduğu, dilin temel yapılarının öğrenildiği dönem.
8. Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi (3-6 yaş): Sözcüklerin daha esnek kullanılmaya başlandığı, cümlelerdeki sözcük sayısının arttığı, aşırı genellemelerin azaldığı, soyut kavramlara ilişkin kullanılan sözcük sayısının arttığı dönem.

Dilin öğrenilmesi ile ilgili evrelerden görülebileceği gibi dilin kullanımı olgunlaşma ve deneyim ile beraber giderek karmaşılaşmaktadır. İnsan ile ilgili pek çok olgu gibi dil öğrenme olgusu da birden fazla yönü olan ve karmaşık bir olgudur. Bu yüzden de dil becerilerinin kazanılmasını ve dilin gelişimi çok sayıda eğitimci, psikolog ve dil bilimcinin ilgilisi çekmiş ve bu da konu ile ilgili çeşitli kuramların geliştirilmesine yol açmıştır. Dil gelişim kuramlarının sayısına ve temel önermelerine bakıldığında dil becerilerini kazanma sürecinin çok boyutlu olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Çünkü farklı dil gelişimi kuramları dil gelişiminin farklı yönlerine vurgu yapmaktadır. Örneğin davranışçı kuramlar dilin öğrenilmesinde dışsal faktör ve uyarıcılara vurgu yaparken doğuştancı (psiko-linguistik) kuramlar ise dil gelişiminde hem psikolojik hem de biyolojik temelleri göz önünde bulundurmaktadır. Bilişsel kuramlar dil gelişimini açıklarken bilişsel gelişim evre ve ilkelerine referanslarda bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcıları da dilin öğrenilmesine sosyal ve kültürel bir açıdan bakarak dilde sosyal çevrenin etkisini incelemektedir. Öte yandan sinirbilim ise dilin alma ve ifade etme şeklinde belirtilen yönlerine odaklanmaktadır.

Her biri dil gelişimini farklı bir pencereden açıklamaya çalışan kuramlar kısaca şöyledir (Önkol-Şengül, 2007):

1. Bilişsel kuram: Bilişsel kuram daha çok Piaget'in ortaya koymuş olduğu bilişsel gelişim evrelerine ve Piaget'in dil gelişimi üzerine düşüncelerine dayanılarak

geliştirilmiştir. Bu kurama göre dil gelişimi bilişsel gelişim bir yansıması olarak ilerlemektedir.

2. Sosyo-kültürel kuram: Daha çok Vygotsky'nin görüşlerine dayanılarak oluşturulmuş bu kuram adından da anlaşılabilir gibi dil ediniminin kazanılmasında sosyal ve kültürel çevreye odaklanmaktadır. Bu görüşe göre çocuğun belirli bir duyuşsal veya bilişsel özellik kazanması içinde bulunulan sosyal ve kültürel çevre ile bağlantılıdır. Bu doğrultuda kişinin psikolojik özellikleri onun çevresi tarafından etkilenmektedir. Bir tür sosyal süzgeç olan dil ise kültürün içselleştirilmesinde önemli bir araçtır.
3. Sosyal etkileşim kuramı: Sosyal çevrenin önemine odaklanan bir diğer kuram olan sosyal etkileşim kuramına göre dil edinimi sürecinde çocuğa bakım veren kişilerin kritik rolü vardır. Çünkü bu anlayışa göre dil edinimi etkileşimsel bir olgudur ve toplumsallaşmanın bir göstergesidir. Bu kapsamda taklit, model olma, pekiştirme, geri bildirim verme gibi etkileşim türleri dilin kazanılmasında önemlidir.
4. Davranışçı kuramlar: Davranışçılara göre dil, öğrenilen davranışların bir alt kümesidir ve tüm davranışlar gibi dil de pekiştirme ve tekrar ile öğrenilmektedir. Davranışçılar dilin öğrenilmesini uyarıcı ve tepki arasında bağ kurulması olarak görmektedir.
5. Psiko-linguistik kuramlar: Dil kazanımını doğuştan gelen biyolojik faktörlerle açıklamaya çalışan bu kuramlara göre insanlar sadece insana özgü olan dil yetisiyle dünyaya gelmektedir. Diğer bir deyişle, insan beyni dil öğrenmeye programlanmıştır. Bu kuramcılara göre farklı kültürlerde yetişen bebeklerin benzer sesler çıkartmaları kültürel etkilerle veya davranışların pekiştirilmesi ile değil, dilin biyolojik yönü ile açıklanabilir.

Bu çerçevede doğuştan gelen özelliklere vurgu yapan bir diğer kuram olan kritik dönem kuramına göre dil gelişimi olgunlaşma ile ilgilidir ve dil edinimini kazanma belirli kritik bir dönemde gerçekleşir. Kritik dönem 2 yaşında başlamakta ve 10 yaşında sona etmektedir. Çünkü bu dönem çocuklarının beyinlerinde belirli bir nörolojik esneklik bulunmaktadır ve sağ-sol beyin yarım küreleri arasındaki görev bölümü henüz tamamlanmamıştır. Beyin hasarı olan bireyler ve toplumsal hayattan uzak tutulmuş çocuklar üzerinde yapılan çalışmaların sonuçları kritik dönemler yaklaşımını destekler niteliktedir. Bir başka doğuştancı kuram olan nöro-dilbilim gelişim kuramı ise dil ediniminde dil ile beyin arasındaki etkileşimlere

odaklanmaktadır. Bu görüşe göre dilin kullanımı sırasında beyinin nörolojik yapısında bazı değişiklikler meydana gelmektedir.

Yukarıda kısaca açıklandığı gibi dil edinimi ile ilgili çeşitli görüş ve kuramlar ortaya konmuş durumdadır. Öztürk (1995) tarafından da belirtildiği gibi bu görüşlerin hiçbiri dilin kazanılması olgusunu tek başına açıklayabilecek yeterlik düzeyinde değildir. Ancak dil gelişimi kuramlarına bütüncül olarak bakıldığında dil gelişiminin biyolojik, psikolojik, bilişsel ve sosyal boyutlarının olduğu çıkarımı yapılabilir. Ayrıca, her ne kadar bu kuram ve görüşler birbirlerinden farklı görünseler de bunların temelde ya çevrenin ya kalıtımın ya da her ikisinin etkisine (Karakuş, 2000) odaklanarak dil gelişimini açıklamaya çalıştıkları söylenebilir.

Dil edinimi ile ilgili bilişsel ve psikol-inguistik açıklamalar dil ediniminde belirli bazı evrelerin bulunduğu görüşünü desteklemektedir. Yapılan çalışmalar da insanda dil gelişiminin belli evrelere olan bir süreç olduğunu göstermektedir. Alıcı dil becerileri, ifade edici dil becerilerinden daha önce gelişmektedir. Dilin gerçekten anlaşılması ise 8. aya denk gelmektedir. Bu dönemde bebekler sürekli işittikleri bazı kelimelere yanıt vermeye başlamaktadır (Canlı, 2018). Dil gelişimi ile beyin olgunlaşması arasında yakın ilişkili olduğundan beyin olgunlaşmasının yaklaşık üçte ikisinin kazanıldığı üç yaş civarından dil ediniminin iyice belirgin hale gelmesi beklenmektedir (Canlı, 2018).

Okul öncesi dönem ise dil becerilerinin kazanılması açısından son derece önemlidir. Çünkü dil gelişiminde geri kalan çocuklar okula başladıklarında kendilerini ifade etmekte ve anlatılanları anlamada güçlük çekmekte, kendisinden beklenenleri yerine getirmede sorunlar yaşamaktadır. Hatta, dil gelişimi geri kalan çocuklar diğer gelişim alanlarında da geri kalabilmektedir (Öztürk, 1995). Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim kurumlarının amaçlarından biri de çocukların ana dillerini doğru ve güzel biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Çocukların dil becerilerini kazanmalarına yönelik olarak gerçekleştirilecek olan öğretim etkinlikleri ise çocukların dil edinim süreçlerini ve dil gelişimi aşamalarının dikkate alınması yoluyla planlanıp uygulamaya aktarılmalıdır. Okul öncesi çocukların (24-72 ay) dil edinimi sürecinde dil gelişim aşamaları aşağıdaki gibidir (Önkol-Şengül, 2007):

- 1) 24-36 Ay
 - a) Cümle yerine tek kelime kullanabilir.
 - b) Hareket bildiren resimleri adlandırabilir.
 - c) İki farklı sözcüğü birleştirebilir.

- d) Sözcükleri çoğul olarak kullanabilir.
- e) Şimdiki ve geçmiş zaman eklerini kullanabilir.
- f) Nerede, kim, kimin sorularını yanıtlayabilir.
- g) Adını söyleyebilir.
- h) Kısa ve basit şarkıları söyleyebilir.
- i) Yeni duyduğu sözcükleri tekrarlayabilir.
- j) Birden üçe kadar sayabilir.

2) 37-48 Ay

- a) Günlük yaşamda kullanılan eylemleri gösteren resimleri adlandırabilir.
- b) Özellikleri söylenen nesneleri getirebilir.
- c) İki eylem içeren komutlara uyabilir.
- d) İki ayrı nesneli eylem gerektiren komutları yerine getirebilir.
- e) Dokuz yüze yakın sözcüğü anlayabilir.
- f) Geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman eklerini doğru biçimde kullanabilir.
- g) Adıl kullanarak kendini ifade edebilir.
- h) Zaman belirteçlerini anlar.
- i) Kim, nerede, ne, neden sorularını sorar.
- j) Çoğul eklerini doğru biçimde kullanabilir.
- k) Çevresindeki nesnelerin adlarını söyleyebilir.
- l) Nesnelerin işlevlerini tanımlayabilir.
- m) Nesnelerin işlevlerine ve özelliklerine göre benzer veya farklı taraflarını söyleyebilir.
- n) Ses tonunu ve hızını ayarlayabilir.
- o) Kendi kendine konuşur
- p) Çok soru sorar.
- q) Oluş sırasına göre iki olayı anlatabilir.
- r) Altı sözcük içeren bir cümleyi tekrarlayabilir.
- s) Kendisi bir öykü kurup anlatabilir.
- t) Var olmayan bir olayı gerçekmiş gibi anlatabilir.
- u) Olaylar arasında bağlantı kurarak bir olayı anlatabilir.
- v) Gereksinimlerini, düşüncelerini ve sorularını içeren ifadeler üretebilir.
- w) Üç-beş sözcük içeren cümleler kurarak konuşabilir.
- x) Konuşmasının yaklaşık 80'i anlaşılabilir.

- y) Kısa öyküleri dikkatle dinler.
 - z) Aynı öyküleri dinlemekten hoşlanır.
 - aa) Genel renk adlarını söyleyebilir.
- 3) 49-60 Ay
- a) Neden, nasıl, nerede, kim, ne zaman sorularını sık sık sorar.
 - b) Sayı, boyut, ağırlık, renk, uzaklık, zaman, yer gibi temel kavramları anlayabilir.
 - c) Temel renklerin (altı-sekiz arasında) adlarını sayar.
 - d) Birbiriyle bağıntısı olmayan iki ayrı komutu yerine getirebilir.
 - e) Görselleri mantıklı bir biçimde açıklayabilir.
 - f) Üç veya dört dizelik basit şarkıları tek başına söyleyebilir
 - g) Yakın zamanda yaşanmış olayları anlatabilir
 - h) Sözcüklerin anlamlarını sorar.
 - i) Gerçekleri düşlerle karıştırıp öyküler kurabilir.
 - j) Konuşmalarında bebeksi ifadelere yer vermez
 - k) Karşılaştırmaları anlar.
 - l) Karşıtlıkları anlar.
 - m) Üretken söz dağarcığı yaklaşık bin beş yüz sözcük içerir.
- 4) 62-72 Ay
- a) Yaklaşık on bin sözcüğü anlar.
 - b) Yaklaşık iki bin beş yüz sözcük kullanır.
 - c) Altı- sekiz sözcük içeren cümleler kurabilir ve yineleyebilir.
 - d) Tartışmaktan ve kendi görüşlerini bildirmekten hoşlanır.
 - e) Ana ve ara renkleri adlandırır.
 - f) Geometrik biçimlerin adlarını söyleyebilir.
 - g) Aile bireylerinin adlarını söyleyebilir.
 - h) Ülkesinin adını söyleyebilir.
 - i) Adresleri ve telefon numaralarını ezberleyerek söyleyebilir.
 - j) Öyküleri anımsayarak tekrar edebilir.
 - k) Öykülerin, başı, ortası ve sonu olduğunu anlayarak sorulduğunda söyleyebilir.
 - l) Bilmece ve fıkralardan hoşlanır.
 - m) Harfleri yazabilir.
 - n) Bazı harfleri ve sayıları ayırt edebilir.
 - o) Karşılaştırma kavramlarını kullanabilir.

- p) Nesneleri boyutlarıyla tanımlayabilir.
- q) Azlık, çokluk ve eşitlik kavramlarını anlayabilir ve kullanabilir.
- r) Nesne isimlerini (hayvan, oyuncak, vb.) ayırt edebilir.
- s) Zaman kavramlarını anlama ve kullanmada yetkinleşir. Haftanın günlerini anlamaya başlar.
- t) Yön kavramı gelişir.
- u) Somut sözcükleri yapılarına, özelliklerine ve işlevlerine göre daha ayrıntılı olarak anlatabilir.
- v) Soyut sözcüklerin anlamlarını sorar.
- w) Günlük yaşamını anlatabilir.
- x) Yer ve hareket tanımlayabilir.
- y) Neden sorusunu açıklayarak cevaplayabilir.

1.3.1. Dil-düşünme ilişkisi

Dilin kapsamı, karmaşıklığı ve dil edinim sürecinin son derece hızlı biçimde akışı göz önüne alındığında dil becerisinin insanoğluna verilmiş bir ayrıcalık olduğu yorumu yapılabilir. Yukarıdaki listede de görüldüğü gibi tipik gelişim gösteren bir çocuk okul öncesi dönemde bile pek çok sayıda dil becerisine sahip olmaktadır.

Dil üzerine yürütülen önemli tartışmalarda biri de dil le düşüncenin ilişkisidir. Genel görüşe göre dil ve düşüncenin birbirleriyle sıkı bir ilişki içinde olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda Türk (1998), dili somutun soyuta aktarmanın bir aracı olarak görmektedir. Piaget ise dil gelişimi ile bilişsel gelişim arasında bağların bulunduğunu düşünmektedir. Ona göre dil, bilişsel bir süreçtir ve dil gelişimi bazı bilişsel ve algısal koşullar çerçevesinde ilerlemektedir (Piaget, 2000). Vygotsky (1998) ise dil ve düşüncenin başlangıçta ayrı kaynaklardan çıkarak geliştiği görüşündedir. Ona göre dil önceleri iletişim amacıyla kullanılırken sonraları sesli konuşmanın sessiz (içsel) konuşmaya dönüşmesiyle dil ve düşünce birbirinin içine geçmektedir. Vygotsky'e göre, dil başlıca organize edici ve iletişimci bir görevdedir. Çocuğun düşündüğünü, öğrendiğini ve anladığını biçimlendirir (Vygotsky, 1998).

1.4. Pragmatik Dil Becerileri

Dilin gerek edinimi gerek iletişim boyutu gerekse düşünme ile olan ilişkisi, onun

çok boyutlu ve karmaşık yapısına işaret etmektedir. Bu yüzden de dil, bilimsel açıdan incelenirken anlam bilgisi (semantik), ses bilgisi (fonetik), cümle bilgisi (sentaks) ve kullanım bilgisi (pragmatik) gibi çeşitli yönlerden ele alınmaktadır. Bireyin kendi isteklerini, ihtiyaçlarını, duygularını, düşüncelerini, anılarını karşıdakine aktarmaya çalışmasına yönelik beceriler, pragmatik becerileri kapsamındadır.

Dilin iletişimde işlevsel biçimde kullanılabilmesi için sözcüklerin anlamlarının yorumlanmasının yanı sıra iletişim sürecinde varsayımlarda bulunularak çıkarımların yapılması, cümlelerin içinde doğrudan iletilmeyen ortam bağımlı ipuçlarından yararlanılması, olası seçenekler arasından uygun olanın seçilmesi, jest ve mimik doğru biçimde kullanılması gibi dil üstü özelliklerin çözümlenerek anlaşılması gerekmektedir. İlkokula başlama çağına gelen bir çocuğun ise öykü anlatma, tartışma yapma, günlük yaşamını anlatma, sebebini sorma, ses tonunu ayarlama ve 5N1K sorularını sorma gibi dilin kullanım bilgisiyle ilişkili olan çok sayıda beceriyi kazanması beklenmektedir. Pragmatik dil becerileri kapsamında olan bu beceriler dilin sosyal kullanımı ile ilgili olan alanıdır (Özduvan, 2005) ve toplumsal kurallarla da ilişkilidir (Özduvan, 2005).

İletişim, diğerleriyle etkileşimde bulunularak yürütülen ve sosyal içeriği de olan bir süreçtir. Bu doğrultuda pragmatik, iletilen mesajdaki semantik bilginin yani anlam bilgisinin ötesine geçerek anlamların nasıl oluşturulduğunu ve karşıdakinin nasıl anlaşıldığını açıklamaktadır (Alev vd., 2014). Başka bir deyişle pragmatik boyut, “konuşmacının iletmek istediği anlam ve dinleyicinin iletilen mesajı yorumlaması ile ilgilenen bir çalışma alanıdır” (Alev vd., 2014). Örneğin sınıfta “Bu soruyu tahtaya gelerek yanıtlar mısınız?” diyen bir öğretmenin gerçek amacı öğrencinin tahtaya gelip gelemeyeceğini sorgulamak değil, onun tahtaya gelerek soruyu arkadaşlarının dikkatini çekecek biçimde yanıtlamasını sağlamaktır. Çünkü insan zihni kendisine ulaşan mesajı insan davranışları ve ortam gibi bileşenlerden oluşan bir bağlam içinde yorumlayarak anlamlandırmaktadır.

Dilin pek çok pragmatik bileşeni bulunmaktadır. Konuşmanın akustiği ve niteliği, sesin şiddeti, karşılıklı konuşmanın kuralları, sohbetin dönüşümlü olarak sürdürülmesi, dikkat, içeriğin niteliği, verilen bilginin düzeyi ve tutarlı olması gibi bileşenler bunlar arasındadır (Carroll 1999; akt. (Özduvan, 2005). Tüm bu bileşenlerin iletişim sürecinde gönderilip alınan mesajların doğru olarak anlamlandırılması ile ilgili oldukları görülmektedir. Ancak mesajda geçen sözcüklerin yalnızca sözlük anlamlarıyla yorumlanması iletilmek istenen asıl mesajın göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Çünkü bir mesaj ile iletilmek istenen mesajın doğru biçimde anlamlandırılması çoğu zaman semantik ile pragmatik arasındaki karmaşık etkileşimler sonucu olanaklı olmaktadır. Özduvan (2005), dilin semantik-pragmatik boyutunun temel bileşenlerini şu şekilde listelemiştir:

1. Konuya girmek, konu açmak
2. Yeni bilgiyi göz önünde bulundurmak
3. Konuya katkıda bulunmak
4. Yanlış anlaşılmalara düzeltmek
5. Paylaşılan bilgiye ilişkin yorum yapmak

McTear ve Conti-Ramsden (1989), araştırma sonuçlarını inceleyerek pragmatik yetilerin dilin kullanımıyla ilgili üç temel özellikle ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunlar;

- i. söylem ve konuşma becerileri,
- ii. pragmatik kurallar ve dilin diğer boyutları arasındaki ilişkiler
- iii. dil kullanımının durumsal belirleyicileridir.

Diğer bir görüşe göre de pragmatik beceriler, ifade etme ile dinleme ve değerlendirme olarak iki alanda incelenmektedir (Özduvan, 2005).

Yukarıda sunulan açıklamalar ışığında pragmatik becerilerin; neyi, ne zaman, nasıl söyleyeceğini bilmek gibi dilin sosyal ortamlarda kullanımına rehberlik ettikleri (Özduvan, 2005) ve bu becerilerin dinleme, anlama, değerlendirme, çıkarım yapma, dinlenenle ilgili varsayımda bulunma, dinlenenlerle sahip olunan bilgiler arasında bağ kurmak gibi bilişsel süreçlerle ilişkili oldukları söylenebilir. Dahası, pragmatik beceriler, dilin kullanıldığı bağlamın önemli belirleyicileri olan kültürün adet, örf gibi bileşenleriyle sıkı bir ilişki içindedir. Bu doğrultuda, örneğin birinin söylediklerini doğru biçimde yorumlayabilmek, birini ikna edebilmek, birini etkileyebilmek veya biri tarafından

aldatılmanın farkına varabilmek için pragmatik dil becerilerine sahip olmanın gerekliliği açıktır. Kısacası, insan ilişkilerinin pragmatik beceriler sayesinde yürütüldüğü biçimindeki bir önermenin abartılı olmayacağı değerlendirilebilir.

Pragmatik becerilerdeki yoksunluk, sosyal yaşamda bazı olumsuzluklara yol açabilmektedir. Pragmatik dilde güçlükleri olan bireyler iletişim ortamını idare etme, bağlama uygun dili kullanma gibi sorunlar deneyimlemektedir (Alev vd., 2014). Başta otizm spektrum bozukluğu olmak üzere, zihinsel engellilik, Asperger sendromu, DEHB, şizofreni, özgül öğrenme güçlüğü, özgül dil bozuklukları, parkinson gibi birçok nöropsikiyatrik bozukluk ve nörodejeneratif hastalıkta pragmatik alan güçlükleri ile karşılaşmaktadır (Canlı, 2018). Pragmatik dil güçlüklerine ilişkin nedensel açıklamalar farklı popülasyonlarda farklı olabilmektedir (Canlı, 2018). Pragmatik dil güçlüklerinin bilişsel becerilerin eksikliğiyle (Prutting ve Kittchner, 1987), yürütücü işlev yetersizlikleriyle (Green, Johnson ve Bretherton, 2014), dil problemlerinin sosyal deneyimi azaltması ile (Norbury, 2014), beyindeki sağ hemisfer lezyonları ile (Bara, Bosco ve Buciarelli, 1999), beynin frontal lob bölgesindeki hasar ile (Rowe ve diğ., 2001) bağlantılı olduğu bildirilmektedir.

Pragmatik dil güçlükleriyle ilgili olarak semantik-pragmatik dil bozukluğuna kısaca değinmek yerinde olacaktır. Semantik işleme ve dilin pragmatik kullanımıyla ilgili bir dil bozukluğu (Özduvan, 2005) olan semantik-pragmatik dil bozukluğu, çocuğun kendisine anlamı sorulan kelimedenden başka bir kelimenin anlamını söylemesi, bağlamdan kelimenin anlamını çıkaramaması, bağlamdan kopuk örnekler vermesi, ses tonunu ayarlayamaması, konuyla ilgisiz şeyler söylemesi veya önbilgiyi önemsemeden konuşması gibi durumlarla kendini belli etmektedir (Alev vd., 2014). Semantik-pragmatik dil bozukluğu olan çocuklar kelimelerin anlamlarını kavramada güçlük çekebilmekte ve sosyal açıdan utandırıcı durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Özduvan, 2005).

Pragmatik yetiler, doğuştan gelen ve değişmez nitelikli yetiler değildir. Bunlar, sosyal etkileşim sürecinde dilin kullanım yetisine gelişimine paralel biçimde gelişim sergiler (Alev vd., 2014). Dil becerilerinin kazanılmasında olgunlaşmanın yanı sıra çevrenin de etkili olduğu düşünüldüğünde çocuğun sosyal çevresinin onun pragmatik dil becerilerini kazanmasındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Dahası, pragmatik becerilerin kültür ile yakından bağlantılı olduğu göz önünde bulundurulduğunda sosyal çevrenin etkisinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu gerçeklerden yola çıkılarak, okullarda

öğrencilerin pragmatik dil becerilerini kazanmalarına yönelik öğretim çalışmalarının yürütülmesinin gerekliliğine ulaşılmaktadır. Çünkü, planlı ve hedefe yönelik öğretim çalışmalarının yürütüldüğü kurumlar olan okullar, insan öğrenmesinde son derece önemli bir yere sahiptir.

1.5. İlgili Araştırmalar

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

1.5.1. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları üzerine yürütülmüş olan çalışmalar

Kaynaştırma eğitimi üzerine yürütülmüş olan çalışmaların bulguları önceki bölümlerde özetle dile getirilen görüş ve düşünceleri doğrular niteliktedir. Bu çalışmalardan birini yürütmüş olan Barrafato (1998), öğretmen ve ebeveyn yaklaşımları, verilen hizmet içi eğitim gibi etmenlerin okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre özel gereksinimli çocuklar diğer çocuklarla sosyal açıdan kaynaşabilmekte ve bulundukları çevreye uyum sağlayabilmektedir. Ancak araştırmacı özel gereksinimli çocukların okullarda yalnız bırakılmaları konusunda uyarıda bulunarak onların desteklenmesi gerektiğini vurgulama ve bu konuda öğretmen desteğinin önemine değinmektedir. Araştırmacı ayrıca kaynaştırma uygulamalarının erken yaşlarda başlamasının önemine dikkati çekmektedir. Diğer bir çalışmada Praisner (2003), okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemiş ve özel gereksinimi olan öğrencilerle olumlu deneyimler yaşayan yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir.

Yavuz (2005), okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarını öğretmen görüşlerine başvurarak değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirlemiştir. Ayrıca öğretmenler özel gereksinimi bulunan çocuklara rehberlik etme, kaynaştırma sınıflarında öğretim ortamının düzenlenmesi ve bu öğrencilere yönelik materyallerin hazırlanması konularında kendilerini yetersiz görmektedir.

Okyay (2006), sınıfında engelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenler ile sınıfından engelli çocuk bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma

uygulamalarına ilişkin görüşlerini karşılaştırdığı çalışmasında 320 okul öncesi öğretmeninin görüşlerine başvurmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre sınıfında engelli çocuk bulunan öğretmenlerin görüşleri, diğer öğretmenlere göre daha olumludur. Ayrıca lisans eğitiminde özel eğitim alanıyla ilgili ders almış olan öğretmenlerin, böyle bir ders almayan öğretmenlere kıyasla kaynaştırma konusunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer biçimde çalışılan kurumdan özel eğitimle ilgili destek alıyor olmak ile olumlu öğretmen görüşü arasında bağlantı belirlenmiştir. Aynı çalışmada, kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere haftanın belirli gün ve saatlerinde eğitim veren öğretmenlerin yine kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere tam gün eğitim veren öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu ortaya konmuştur.

Zağlı (2010), Sakarya’da çalışan 106 okulöncesi öğretmeniyle birlikte yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocuklara ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konularında eğitim alan öğretmenlerin tutumları daha olumludur. Benzer sonuçlar Özdemir (2010) tarafından da elde edilmiştir. Özdemir, 62 okulöncesi öğretmen üzerinde yürüttüğü çalışmasında; özel eğitim alanı ile ilgili eğitim almış, kaynaştırma uygulamaları deneyimine sahip olan ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olmayan öğretmenlerin okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

Tuş (2011), özel gereksinime sahip öğrencilerin okul öncesi eğitime geçişte karşılaştıkları zorlukların anne görüşleri doğrultusunda belirlediği araştırmasında özel eğitime yönlendirmede öğretmenlerin büyük role sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan anneler çocuklarıyla ilgili en olumlu yaklaşımı öğretmenlerden, en olumsuz yaklaşımı ise okul yönetimlerinden gördüklerini belirtmiştir. Anneler en çok desteği özel eğitim öğretmenlerinden aldıklarını ve kaynaştırma eğitiminin çocuklarını olumlu yönde etkilediği görüşündedir. Aynı zamanda araştırmada, ailelerin çocukları kaynaştırma eğitimine başlarken bilgilendirilmeye ve sosyal desteğe ihtiyaç duyduğu ortaya konulmuştur.

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek isteyen Demir (2014), bu amaç ile 579 okul öncesi öğretmenine Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeğini uygulamıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri daha önce kaynaştırma

uygulamalarında görev alıp almama durumuna göre bir miktar daha olumludur. Üstün ve Bayar (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitim alması ve kaynaştırma eğitimine yönelik endişe durumları incelenmiştir. Çalışmada, kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almanın öğretmen kaygısını azalttığı belirlenmiştir.

Son yıllarda yapılan çalışmaların birinde Özsırkıntı (2018), okul öncesi öğretmenlerine yönelik kaynaştırma uygulamaları hizmet içi eğitim programı düzenlediği araştırmada düzenlenen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin yeterlilik ve tutum puanlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğretmen tutumları üzerinde sağlanan destek eğitim hizmetlerinin ve sınıf mevcudunun yanı sıra hizmet içi eğitim ve kaynaştırma eğitiminde rol alan diğer kişilerle yapılan iş birliği uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sayan (2019), kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerden tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri ile destek eğitim odalarında kaynaştırma eğitimi öğrencilerin gelişimlerini incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre destek odasında verilen eğitim öğrencilerin psikomotor, bilişsel, dil, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişimlerini önemli derecede etkilemektedir. Destek odasında verilen eğitim, tam zamanlı kaynaştırma eğitimine göre psiko-motor, bilişsel ve öz bakım becerilerinde daha etkili iken, sosyal ve duygusal gelişim açısından iki uygulama arasında fark belirlenmemiştir.

1.5.2. Okul öncesi dönemde pragmatik dil becerileri üzerine yürütülmüş olan araştırmalar

Okul öncesi çocukların pragmatik dil becerilerini kazanmaları ve kullanmaları üzerine çeşitli araştırmaların yürütülmüş olduğu görülmektedir. Bunlardan birini yürüten Öztürk (1995), okul öncesi eğitimi gören ve görmeyen birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında okul öncesi eğitim gören çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerinin okulöncesi eğitim görmeyen çocuklardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Çelik'in (2019) çalışmasının sonucuna göre gerek okul öncesi öğretmenleri gerekse okul öncesi dönemde çocuğu olan veliler, okul öncesi eğitiminin okul öncesi eğitim programının dil gelişimi ile ilgili kazanımlara ulaşmada etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak Topçu (2012), okul öncesi eğitim almanın ilkokula

başlayan öğrencilerde iş birlikli katılımı ve kendi kendini yönetme anlamında okula uyum düzeyini artırdığını ancak konuşma, okuma, dikte ve yazma becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Elde edilen bu sonuçlar okul öncesi eğitim alma ile dil becerileri arasında bağlantının olduğunu ancak bu bağlantının eğitim kurumunun niteliği veya ölçülen dilsel yapı gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiğini düşündürmektedir. Örneğin Serdaroglu (2019), anaokullarında eğitim kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada anaokullarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların alıcı dil gelişimi arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirlemiştir.

Pragmatik dil becerilerinde sosyal çevrenin etkisine bir kanıt olarak gösterilebilecek bir çalışma Serhatlıoğlu (2006) tarafından yürütülmüştür. Söz konusu çalışmada araştırmacı televizyon programlarının 5-6 yaş gurubunda olan çocukların zihin ve dil gelişimini etkileme biçimini ebeveyn görüşlerine dayanarak incelemiştir. Araştırmada, çocukların izledikleri programlarla ilgili ebeveynlerine sorular sordukları, çocukların çevreleriyle kurdukları diyaloglarda izledikleri programların etkilerinin olduğu ve çocukların televizyon programlarında yer verilen bozuk cümle yapılarından etkilendikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Dil kazanımında çevrenin etkisinin incelendiği diğer bir çalışmada Önkol-Şengül (2007), 5-6 yaş gurubu öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerini “Dil Kullanımı Ölçeği” kullanarak belirlemiş ve bu becerilerin diğer bazı değişkenlerle olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi kuruma devam etme süresinin dil becerilerinin adlandırma, benzerlik ve farklılığını bulma ve işlevini belirtme alt boyutları üzerinde etkisi bulunmaktadır. Çocuğun önceden İngilizce eğitim alması ise adlandırma, benzerlik ve farklılık alt boyutlarında etkili olarak görünmektedir.

Hopurcuoğlu (2010), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların fiilimsileri kullanma düzeylerini incelediği çalışmada en çok fiilimsi kullanımının üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında olduğunu belirlemiştir. Ayrıca alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklara kıyasla orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların dili daha rahat ve kurallarına uygun biçimde kullandıkları belirlenmiştir.

Yürütülen araştırmaların bir kısmı ise dil ile bilişsel süreçler ve becerilerin ilişkisi üzerinedir. Bu kapsamdaki bir çalışmada Özduvan (2005), 6-7 yaş aralığındaki tipik

gelişim gösteren çocuklardaki zekâ ile pragmatik dil becerilerini incelediği çalışmasında Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R) ve Pragmatik Dil Becerilerini Belirleme Testi kullanarak veri toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre pragmatik dil beceri puanları ile bazı zekâ alanı düzeyleri arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Genel bilgi, sözcük dağarcığı, sözel puan, aritmetik, yargılama ve toplam performans puanları pragmatik dil beceri puanları ile korelasyon verirken resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme ve şifre alt test puanları pragmatik dil beceri düzeyleri ile anlamlı korelasyon vermemiştir. Kıyak ve Diken (2018) ise ilkokul öğrencileri ile birlikte yürüttüğü çalışmasında kaynaştırma uygulaması alan ve zihinsel yetersizliği olan ilkokul çocuklarının pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarından düşük olduğunu belirlemiştir. Çalışmada ayrıca pragmatik dil becerileri ile sosyal beceriler arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin varlığı da belirlenmiştir. Bulgulara göre sosyal beceriler, pragmatik dil becerilerinin anlamlı yordayıcısıdır. Öte yandan Canlı (2018), 9-16 yaşındaki çocuk ve ergenler üzerinde yürüttüğü çalışmasında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış bireylerin bu tanıyı almamış olanlara göre daha düşük pragmatik dil performansı sergilediğini belirlemiştir. Aynı çalışmada dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde pragmatik dil becerilerinin düzeyi yaşla ilişkili bulunmazken kontrol grubu bireylerinde yaşla ilişkili bulunmuştur.

Kıyak ve Diken (2018) çalışmasında kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan zihinsel yetersizliği bulunan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil beceri düzeyleri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve pragmatik dil beceri düzeylerini ölçmek için bu çalışmada da kullanılan PDBE kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan zihinsel yetersizliği bulunan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte, pragmatik dil becerileri ile sosyal beceriler arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu ve sosyal becerilerin pragmatik dil becerileri üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğunu rapor etmiştir.

Alev, Diken, Ardıç, Diken, Şekercioğlu ve Gilliam (2014) bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan Pragmatik Dil Becerileri Envanteri-Türkçe Versiyonu'nun ayırt edici geçerlik çalışması yapmak amacıyla 31'i otizm 60'ı zihinsel yetersizlik tanısı almış kalanı tipik gelişim gösteren 5-12 yaş aralığında toplam 1383

öğrenci ile yaptıkları çalışmada yetersizliği bulunan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlara göre pragmatik dil beceri düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığını ve daha düşük puan aldığı saptanmıştır.

Diken (2014) her ne kadar doğrudan kaynaştırma uygulamalarına yönelik olmasa da 34'ü otizm spektrum bozukluğu 52'si zihinsel yetersizlik tanısı almış 5-12 yaş aralığında olan toplam 86 tane gelişimsel yetersizliği bulunan öğrencinin pragmatik dil beceri düzeylerini PDBE ve Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmanın bulguları arasında her iki grubun büyük çoğunluğunun oldukça düşük pragmatik dil beceri düzeyi gösterdiği ve ayrıca zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara nazaran daha yüksek puan aldığı bulguları vardır.

Taner ve Başal (2005) farklı ekonomik düzeylerdeki 240 tane birinci sınıf öğrencisinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmış ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre dil gelişimlerinin daha iyi olduğunu, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin alt ekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre dil gelişimlerinin daha iyi olduğunu erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dil gelişimlerinin daha iyi olduğu saptamıştır.

1.5.3. Okul öncesinde okula uyum üzerine yürütülmüş olan araştırmalar

Okul öncesinde okula uyumla ilgili çalışmalardan birini yürüten Balkaya (1998), çalışmasında anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum sürecini etkileyen faktörleri incelemiştir. Verilerin Ayrılık Kaygısı Ölçeği, PARI Aile Yaşamı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği ve aile bilgi formu kullanılarak toplandığı araştırmada yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre kaygılı olan çocuklarda okula uyumu etkileyen en önemli değişkenler ailenin demokratik tutum düzeyi, karı-koca geçimsizliği düzeyi, ailedeki baskı-disiplin düzeyi ve annenin eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir. Kaygılı çocuklar için okula uyumu etkileyen değişkenler ise karı-koca geçimsizliği düzeyi, babanın yaşı ve kardeş olup olmaması olarak bulunmuştur.

Yeşil (2008), okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula başlamada okula uyumlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelediği çalışmasının sonucuna göre okul öncesi eğitim alan çocukların okula uyum düzeyleri daha yüksektir.

Topçu (2012), okul öncesi eğitiminin ilkokulda okula uyum ve Türkçe dil becerileri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıf çocuklarının, okula uyum düzeylerinin, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğinin iş birlikli katılım ve kendi kendini yönetme alt ölçeklerinde ve ölçeğin genelinde daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, Okuma Yazma Becerisi Ölçek puanlarına göre okul öncesi eğitimi alan çocukların, dinleme, konuşma, okuma, dikte ve yazma becerilerinde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Okula uyumu sosyal ilişkiler bağlamında inceleyen Erten (2012) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Toplamda 175 çocuk üzerinde yürütülen araştırmanın sonucuna göre okula uyumu yordayan en önemli değişken sosyal davranış değişkenidir. Okula uyum üzerinde etkili olan diğer değişkenler ise korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenleridir.

Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyi ile çocuktan kaynaklanan değişkenlerden; mizaç, özsaygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeşi olup olmama durumu arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma, Kaya ve Akgün (2016) tarafından yürütülmüştür. Kaya ve Akgün (2016), Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin iş birlikli katılım, kendi kendini yönetme ve genel uyum düzeyi boyutlarında kız çocuklar lehine farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Ayrıca çocukların öz saygı düzeyleri ile okula uyumun kendini yönetme boyutu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ancak mizaç özelliklerinden ritmiklik ile kendini yönetme arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Çocukların mizaç özellikleri ve öz saygı düzeyleri onların okula uyumlarının %3'ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla çocukların okula uyumlarını açıklamada diğer başka değişkenlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıldan (2012), yaptığı nitel çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin, okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşlerinin belirlemiştir. Araştırmada verilerin analizi sonucunda, okul öncesi dönemde görülen okul korkusunun temel nedeninin anneden ayrılmak istememe olduğu görülmüştür. Bulgulara göre

öğretmenler korkuyu yenmek için sevecen davranma, çocukla konuşma ve eğlenceli etkinlik yapma gibi stratejiler kullanmaktadır.

Günaydın-Balta (2015), ilkokul öğrencilerinde okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinliklerinin etkisini incelediği çalışmasında öğretmenlerin uyumsuz öğrencilere yönelik sert davranışlar sergilediği, okulda uyumu sağlamak üzere uyum haftası, veli bilgilendirme toplantısı gibi etkinliklerin düzenlendiği bulgularına ulaşmıştır.

Topçu (2017) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, okul öncesi veli oryantasyon programının öğrencilerin okula uyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi olarak belirtilmiştir. Deneysel modelde olan çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturularak katılımcılara Bilişsel Davranışçı Aile Danışması Kuramı temel alınarak hazırlanan sekiz oturumdan oluşan Veli Oryantasyon Programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Veli Oryantasyon Programının okul öncesi öğrencilerinin okuldan kaçınma düzeylerini azaltmada bir etkisinin olmadığı ancak okula uyum, iş birlikli katılım, kendi kendini yönetme ve okulu sevme seviyelerini artırdığını göstermektedir.

Okul öncesi çocuklarının okula uyum süreçleri hakkında öğretmen görüşlerini belirleyerek, öğretmenlerin bu süreçte ne gibi uygulamalara yer verdiklerini ortaya koymayı amaçlayan Yalçın (2017), yürüttüğü nitel araştırmasında ulaştığı bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü özellikle okulun ilk haftalarında bir takım okula uyum problemleriyle karşılaşmaktadır. Ayrıca, öğretmenler okula uyum haftasında uyum çalışmaları yapmakta ve bu süreçte az da olsa aile katılımı etkinlikler düzenlemektedir. Ulaşılan bulgulara göre okula uyum sorunu yaşayan çocukların bir takım ortak özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; etkinliklere katılmama, okula devamsızlık, sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorunlar yaşama, etkinlikler sırasında sebepsiz yere ağlama ve etkinliklere başlama ve etkinlikleri sürdürmede sorunlar yaşamadır.

Bağçeli-Kahraman (2018), anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve bu kurumlarda eğitim görmekte olan çocukların annelerinin, çocuklarının okula uyum süreçleri ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Söz konusu çalışmada 142 çocuğun öğretmen ve annesinden anket yolu ile veri toplamıştır. Araştırmada öğretmenler üç yaş grubu çocukların ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ve ailedeki ilk çocukların daha fazla uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okula uyum sürecinde en çok tercih ettikleri etkinlikler ise oyun etkinlikleridir. Öğretmenler ayrıca,

ailelere öncelikle bilgilendirme yazıları göndererek okula uyum sürecinde onlara destek olmaya çalışmaktadır.

Teymurlu (2019), yürüttüğü araştırmada ilkokula başlayan öğrencilerin okula uyum problemlerini veli ve öğretmenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin uyum sorunu yaşadığı alanların tespit edilmeye çalışılmış ve öğrencilerin okula uyumları ailesinin çocuğuna bakış açısı, çocuğuyla zaman geçirmesi ve çocuğunun sorunlarına önem vermesiyle doğru orantılı olduğu belirlenmiştir. Çocuğunun sorunlarıyla ilgilenilmesi, okula uyum sorunlarını azaltabilmektedir. Araştırma sonucuna göre, okul olgunluğuna ulaşamayan çocuklarda uyum problemlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Okula uyumun yaşa ve olgunluğa göre değişiklik göstermektedir.

Arabacıoğlu (2019) tarafından yürütülen araştırmada 5 yaş çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveynlerinin tutumları ve çocuğun mizacı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak yürütülen araştırmada veriler Ebeveyn Tutumları Ölçeği, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; kız çocukların okula uyum puanı erkek çocuklara göre daha yüksektir. Ayrıca annelerin demokratik ebeveyn tutumları arttıkça çocukların okula uyum düzeyleri artmaktadır. Okula uyum ile Çocuğun mizaç özellikleri ve anne babanın eğitim düzeyi arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Daha önce aynı anaokuluna gitmiş olan çocukların genel okula uyum düzeyleri, daha önce hiç anaokuluna gitmemiş veya farklı bir kuruma gitmiş olanlara kıyasla daha fazladır. Ayrıca, ilk çocukların okula uyum puan ortalamaları, diğer çocukların puanlarından daha yüksektir.

Son yıllardaki araştırmalardan biri ise Nur (2020) tarafından yürütülmüştür. Söz konusu araştırmada ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerinde çocukların sahip oldukları zihinsel temsillerinin okula uyum üzerindeki etkisini ekolojik ve bağlanma kuramları temelinde incelemiş ve sistemler kuramı çerçevesine dayanan yapısal bir model ile test etmiştir. Araştırmada geliştirilen modeller güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri niteliğinin okula uyum üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgulara göre güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, hem öğretmen-çocuk ilişkilerinin hem de arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini etkilemektedir. Benzer şekilde öğretmen-çocuk ilişkileri niteliğinin, arkadaşlık ilişkileri niteliği üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca ebeveynle bağlanma, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri niteliği düzeylerine dolaylı etkileri aracılığıyla da çocukların okula uyumunu etkilemektedir.

Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan OUÖDÖ-KF'nin psikometrik özelliklerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada 3-7 yaş arasındaki 22 özel gereksinimli 235 tipik gelişim gösteren öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların anlamlı bir farklılığa yol açtığını ve özel gereksinimli olmayan öğrencilerin puanlarının sıra ortalamasının özel gereksinimli öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet değişkeninin de etkili olduğu okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyumlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirtilmiştir.

Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek (2019) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki yarısı tipik gelişim gösteren yarısı özel gereksinimli olan toplam 94 öğrencinin sosyal kabullerini karşılaştıran çalışmalarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerinin okula uyum puanlarının tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bunun en önemli yordayıcısının da problem davranışlar olduğunu vurgulamışlardır.

Aksoy (2018a) okul öncesi dönemde olan gelişimsel yetersizlik, zihinsel yetersizlik ve OSB tanısı almış toplam 79 öğrenci ile yaptığı çalışmada, gelişimsel yetersizlik ve zihinsel yetersizlik bulunan öğrencilerin OUÖDÖ-KF'den OSB tanısı almış çocuklara göre daha yüksek puan aldığını saptamıştır.

Hausken ve Rathbun (2002) 13602 çocuğun okula uyumunu boylamsal olarak incelemiş ve yetersizliğe sahip olmanın okula uyumu güçleştiren değişkenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada çocukların cinsiyetlerinin okula uyumu yordamadığını da saptamışlardır.

Hasiao (2013) çalışmasında 1321 öğrenciyi çeşitli açılardan incelemiş ve otistik benzeri sosyal eksiklikleri olan çocukların ve ergenlerin okul uyumsuzluğu yaşamak konusunda risk altında olduğunu belirtmiştir.

Yanaş Taylan (2021) yaptığı çalışmada 40'ı erkek, 12'si kız olan 39-72 ay arasındaki OSB tanısı almış çocukların katılımlarını incelediği çalışmasında otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların okula uyum düzeylerini gösteren OUÖDÖ-KF'den aldıkları

toplam puanlar ve alt alanlardan aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde farklar olduğu saptamıştır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) kaynaştırma uygulamaları kapsamında ilköğretim alan 53'ü özel gereksinimli olan toplam 613 öğrencinin sosyal becerilerini karşılaştırdıkları çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğunu ancak problem davranışlarının daha fazla olduğunu bulmuştur. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet değişkeninin de etkili olduğu, kız öğrencilerin sosyal becerileri erkek öğrencilerden daha fazla, problem davranışları ise erkek öğrencilerden daha azdır.

Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan (2012) çalışmalarında 4-6 yaş arasındaki 60'ı zihinsel yetersizliğe sahip 90'ı tipik gelişim gösteren toplam 150 öğrencinin sosyal becerilerini ve problem davranışlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin daha düşük, problem davranışlarının ise daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyete göre sosyal beceri ve problem davranışların farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Harrop, Green, Hudry ve Consortium (2016) OSB olan ve tipik gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların oyun karmaşıklığı ve materyale katılımını incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre OSB olan çocukların performanslarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük düzeyde katılım performansı sergiledikleri bulunmuştur.

Yoleri (2013) çalışmasında 5-6 yaş aralığındaki 136 çocuğun davranış sorunlarının okula uyum değişkeni üzerinde yordayıcı etkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre davranış sorunları ile okula uyum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çocuklarında görülen davranış sorunları okula uyumlarını etkilemektedir.

Yoleri (2014) bir diğer çalışmasında 5-6 yaş aralığında 91 tane çocuğun yaş, cinsiyet ve mizaç özellikleri ile okula uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların yaş ve mizaç özellikleri ile okula uyum arasındaki anlamlı ilişki bulunmuş, cinsiyetin ise okula uyum ile doğrudan ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Yoleri (2015) başka bir çalışmasında 5-6 yaş aralığındaki 284 çocuğun okula uyum, akran zorbalığı ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre problem davranışlar çocuğun okula uyumunun önemli bir yordayıcısıdır ve erkek öğrencilerin sergiledikleri anti-sosyal davranışlar kız öğrencilerin sergiledikleri

anti-sosyal davranışlardan daha yüksek düzeydedir.

Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2014) yaptıkları çalışmada ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocukların eğitimine katılım düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ve ailenin aylık gelir durumu değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencinin sınıf düzeyi ve annenin çalışma durumu aile katılımı düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açarken çocuğun cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi aile katılımı puanında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

Shpendi-Şirin (2019) çalışmasında okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma ve bütünleştirme programındaki akranlarına karşı sosyal kabul düzeyleri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulanan program özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul artmasını sağladığı ve sosyo-ekonomik düzey gibi demografik değişkenlerin çocukların sosyal kabulünü doğrudan değil dolaylı olarak etkileyebileceği belirlenmiştir.

1.6. Araştırmanın Gereksinimi

Özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitiminde bu çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların aynı okulda aynı öğrenme ortamında bulunmaları ya da özel gereksinimli çocukların ayrı sınıf ve okulların oluşturulması gibi farklı uygulamalara başvurulduğu görülmektedir. Bütünleştirme veya entegrasyon adıyla da anılan kaynaştırma modelinde, özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim görmeleri esas ilkelerden biridir. Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, “özel” gereksinimleri olan öğrencinin eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasını ifade eden “en az kısıtlayıcı ortam” görüşü (Yavuz, 2005) bulunmaktadır. “En az kısıtlayıcı olma” ise çocuğun ihtiyaçları merkeze alınarak tanımlanabilmektedir.

Şüphesiz her dönemdeki insan gibi okul öncesi dönem çocuklarının da kendi gelişim dönemlerine özgü bazı ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocuğun güven duyma ihtiyacının bu ihtiyaçların başında geldiği söylenebilir. Çünkü her çocuk, kendini güvende hissetme ihtiyacını duymakta ve bu duygu olmadan çevresini keşfetmeye, yenilikleri denemeye, duygularını ifade etmeye ve insanlarla ilişki kurmaya cesaret edememektedir (Yeşil, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuk, bir yandan çevresine uyum sağlamaya bir yandan

toplumla bütünleşmeye bir yandan da yeni başladığı okula uyum sağlamaya çalışmaktadır. Okula uyum; çocuğun ilk kez karşılaştığı çevreye ve okul ortamına ayak uydurarak yeni tanıştığı insanlarla olumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sürdürebilmesidir (Yalçın, 2017). Okula uyum dönemi gerek gelecekteki akademik başarı gerekse çocuğun yeni bir çevreye alışması açılarından desteklenmesi gereken bir dönemdir (Erten, 2012). Okula uyum sağlayabilen çocuklar, eğitim hedeflerine daha kolay bir şekilde ulaşabilmektedir.

Çocukların okul başarılarını etkileyen diğer bir etmen ise onların sahip oldukları dil becerileri olarak görülmektedir. Dil becerileri bilimsel açıdan incelenirken anlam bilgisi (semantik), ses bilgisi (fonetik), cümle bilgisi (sentaks) ve kullanım bilgisi (pragmatik) gibi çeşitli yönlerden ele alınmaktadır. Bireyin kendi isteklerini, ihtiyaçlarını, duygularını, düşüncelerini, anılarını karşıdakine aktarmaya çalışması ifade etmeye yönelik beceriler, pragmatik becerileri olarak nitelendirilmektedir. Dilin semantik-pragmatik boyutu; konuya girmek, konu açmak, yeni bilgiyi göz önünde bulundurmak, konuya katkıda bulunmak, yanlış anlaşılmalara düzeltmek, paylaşılan bilgiye ilişkin yorum yapmak (Özduvan, 2005) gibi bir çocuğun okul başarısı açısından son derece kritik öneme sahip becerileri kapsamaktadır. Dahası, pragmatik dil becerilerinin sosyal becerilerle de yakından ilişkili olan beceriler olduğu söylenebilir. Özel gereksinimi olan çocuklarda dil becerileri üzerine yürütülmüş olan bazı araştırmalar (Canlı, 2018; Kıyak ve Diken, 2018;) bu çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla dil becerileri açısından daha yetersiz olduğunu ortaya koymuş durumdadır.

1.7. Araştırmanın Amacı

Özel gereksinimi olan çocukların gerek okula uyumları gerekse dil becerileri üzerine yürütülecek olan çalışmaların bu çocukların okul başarıları üzerine olumlu etki sağlayacağı öngörülebilir. Yürütülen bu araştırmada ise okul öncesi eğitim alan 5 ve 6 yaşındaki çocukların okula uyumları ile pragmatik dil becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Katılımcıların pragmatik dil beceri düzeylerinin dağılımı nasıldır?
2. Katılımcıların okula uyum düzeylerinin dağılımı nasıldır?
3. Katılımcıların pragmatik dil beceri düzeyleri ile okula uyum düzeyleri
 - a. Cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- b. Sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Özel gereksinimli olan katılımcılar ile tipik gelişim gösteren katılımcıların pragmatik dil beceri düzeyleri ve okula uyum düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Katılımcıların pragmatik dil beceri düzeyleri ve okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.8. Araştırmanın Önemi

Bir çocuğun okul ile öğrencilik ile tanışması genellikle okul öncesi dönemde gerçekleşmektedir. Çocuğun bu dönemde okula ilişkin edineceği olumlu ve olumsuz tutumlar gelecek hayatını şekillendirmesinde de yer edecektir. Okula yeni başlayan bir çocuk okulun ilk günlerinden itibaren anne-babadan ayrılmak, yeni ve büyük bir oyun grubuna dahil olmak, yeni tanıştığı yetişkinlerin yönergelerine uyma ve yeni rutinelere katılma gibi beklentileri karşılamaktadırlar (Haymes, Fowler ve Cooper, 1994).

Bir çocuk okula başladığında ondan öğretmenin taleplerini ve sınıfın gerekliliklerini karşılaması, akran ilişkilerini yönetmesi, kendi otonomi ve kişiliklerini geliştirmesi beklenmektedir (McIntyre, Blacher ve Baker, 2006). Bu küçük çocuğun yaşamındaki bu temel değişikliğe ne kadar uyum sağladığı onun sonraki sosyal ve akademik yaşamını da etkilemektedir. Betts ve Rotenberg (2007), ileriki yaşlardaki akademik başarıyı yordadığı için, erken dönemde çocukların okula uyumlarının gittikçe daha fazla incelendiğini vurgulamaktadırlar.

Alanyazında bir yandan okul öncesi dönemdeki okula uyumu değerlendirmek amacıyla farklı araçlar ve yöntemler üstünde çalışılırken, bir yandan da okula uyumu etkileyen ya da yordayan faktörler belirlenmeye çalışılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki öğrencilerle yürütülen çalışmalar çocuk, aile ve programa ilişkin özelliklerin okula uyum güçlükleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Haymes vd., 1994; Hausken ve Rathbun, 2002; Ladd, vd., 1999; McIntyre vd. 2006). Okul öncesinde çocukların okula uyumunu etkileyen faktörlerin başında çocuğa ilişkin özellikler gelmekte ve çocukların akademik, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yeterliliklerini içeren pek çok faktör okula uyumlarını etkilemektedir. Özellikle okula uyum ile zekâ, öz düzenleme, uyumsal beceriler ve sosyal beceriler arasında olumlu, problem davranışlar arasında ise olumsuz yönde bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir (Gülay, 2011a, 2011b; Ogelman ve Erten, 2013; Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000; Ladd ve Price, 1987; McIntyre vd.,

2006; Yoleri, 2013, 2015). Cinsiyet açısından okula uyumda fark olmadığını söyleyen az sayıda çalışma (Yoleri, 2014, 2015) bulursa da erken yaşlarda okula uyumda cinsiyet farklılıklarının olduğu ve genellikle kızların erkeklere göre okula daha iyi uyum sağladıkları belirtilmektedir (Betts ve Rotenberg, 2007; Birch ve Ladd, 1997; Hausken ve Rathbun, 2002; Kaya ve Akgün, 2016; Uysal, Aydos ve Akman, 2016).

Okul öncesi dönemdeki öğrencilerin eğitim alma sürelerinin ve yaşlarının da okula uyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu, daha uzun süre okul öncesi eğitim alan ve daha büyük yaştaki çocukların okula uyumlarının daha iyi olduğu belirlenmiştir (Ogelman ve Erten, 2013). Ayrıca özel gereksinimli olmanın okula uyumda güçlükler yol açtığını belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Haymes vd., 1994; Hausken ve Rathbun, 2002; McIntyre, vd., 2006). McIntyre ve diğerleri (2006), zihinsel yetersizliği olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre okula uyumlarının daha yetersiz olduğunu; zihinsel beceriler, uyumsal davranışlar, problem davranışlar ve sosyal beceriler ile okula uyumun ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulgudan yola çıkarak yetersizliği olan çocukların okul öncesi sınıflarda okula uyumlarının artırılması, problem davranışlarının azaltılması ve sosyal becerilerinin artırılması için müdahalelerin yürütülmesini önermişlerdir. Okul öncesi dönemdeki öğrencilerin akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyumları açısından önemli olduğu ve okula uyumlarını yordadığı da araştırma bulguları arasındadır (Gülay, 2011a; Gülay ve Erten, 2011; Hausken ve Rathbun, 2002; Ladd, 1990; Ladd, vd., 1996, 1997; Ladd ve Price, 1987; Perry ve Weinstein, 1998; Rotenberg, Michalik, Eisenberg ve Betts, 2008). Bireyler tarafından sergilenen davranışların en önemli işlevinin iletişim işlevi olduğu bilinmekte ve sergilenen davranışlar sosyal açıdan kabul edilebilir olarak sergilenmediği takdirde problem davranış olarak nitelendirilmektedir. Yetersizliği olan öğrencilerin ise pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığında, anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Yetersizliği olan bireylerin problem davranışlarının işlevsel değerlendirilmesi yapıldığında, bu davranışların, söz konusu bireylerin iletişim davranışlarındaki yetersizliğinden kaynaklanmakta olduğu alanyazında ortaya konmaktadır (Erbaş, 2002; Vuran, 2013). Genel olarak literatür incelendiğinde kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin doğrudan pragmatik dil becerileri ile okula uyumlarını ele alan bir çalışmanın yapılmamış olduğu görülmektedir. Alanyazın özel gereksinimli öğrencilerin hem pragmatik dil ve ilişkili değişkenler hem de okula uyum bağlamında tipik gelişim

gösteren akranlarından anlamlı düzeyde gerilikler gösterdiğini ortaya koymakla birlikte pragmatik dil becerilerinde yaşanan sınırlılıkların okula uyumda yaşanan sorunları ne kadar açıkladığına ilişkin bulgu sunmamaktadır. Bu bağlamda bu iki kavramın karşılıklı ilişki içerisinde ele alınması bilimsel ve uygulamalı değeri olduğunu düşündüren alanyazın kanıtları mevcuttur. Araştırma sonucunda iki kavram arasında ortaya çıkacak olası yordayıcı ilişkiler doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin pragmatik dil düzeylerini geliştirecek müdahalelerin planlamasına hizmet etmesi de beklenmektedir. Okula uyumda güçlük yaşayan öğrencilerin uyumu sınırlandıran özelliklerinin bilinmesinin öğretmenler ve öğretmen adayları açısından alan bilgisine katkı sağlaması araştırmanın bir diğer önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bu gerekçelerle araştırmanın gerçekleştirilmesi önemli bulunmaktadır.

1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma veri toplama araçlarının ilgili değişkendeki düzeyi ölçebilme yeterlikleri ile sınırlıdır. Bildirime dayalı ölçeklerden elde edilen bilgilerde var olan sınırlılıklar bu çalışma için de geçerlidir. Çalışmada elde edilecek bulguların kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrenciler ile sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

1.10. Varsayımlar

Yapılan bu çalışmada öğrenciler hakkında elde edilen olan demografik bilgi formu, okula uyum düzeyleri formu ve pragmatik dil becerileri formlarının okul öncesi öğretmenleri tarafından en doğru şekilde doldurulduğu varsayılmıştır.

1.11. Tanımlar

Özel Gereksinimli Öğrenci: Çevresel ve/veya kalıtsal nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarıyla kıyaslandığında anlamlı farklılık gösteren çocuklardır (MEB, 2013).

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocuğun daha sonraki yıllarda yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğinin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (Aral ve diğerleri, 2002).

Kaynaştırma 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 eğittir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı, 2021).

Okula Uyum: Okuldaki öğrenme ortamlarının gerektirdiğı çok boyutlu özellikler ile öğrencilerde bulunan özelliklerin eğitimin niteliğinin en üst düzeyde olabilmesi için uyumlu şekilde bir araya gelme derecesini anlatmaktadır (Spencer, 1999).

Pragmatik Dil Becerisi: Dil becerileri içerisindeki pragmatik boyut, dilin sosyal ortamlarda belli bir amaca yönelik olarak iletişim amacına uygun biçimde kullanılması bilgisidir. İletişimin başlatılması, sürdürülmesi, sonlandırılması, ihtiyaca ve duruma göre dilin değiştirilmesi, kuralların takip edilmesi pragmatik dil bileşeni içindeki önemli becerilerdendir (Topbaş, 2001).

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, betimsel-bağıntısal bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğince dikkatli ve tam bir şekilde tanımlar. Bu tür araştırmalarda belirli bir evrende araştırılması istenen özelliklerin sıklığı ve düzeyi ortaya konur. Bu modeldeki araştırmalar, bireylerin ve grupların özelliklerini betimleyerek özetleyebildiğinden eğitim alanındaki bilimsel çalışmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bağntısal araştırmalar ise mevcut durumu belirlemenin yanı sıra ikiden fazla değişkenin arasında bulunan ilişkinin varlığını ve/veya ilişkinin derecesini ortaya koyan araştırmalardır. Ancak bu araştırmaların iki değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymadığı ve elde edilen bulgular değerlendirilirken “ilişkiden” hareketle varsayımlarda bulunulabildiği unutulmamalıdır (Büyüköztürk vd., 2012).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu MEB’e bağlı okul öncesi kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenler ve bu öğretmenlerin öğrencileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, sınıfında, kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrenci olan 52 öğretmen ile özel gereksinimli 52 ve tipik gelişim gösteren 52 okul öncesi öğrencisi çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinde ölçme araçlarının puanlaması toplam 52 öğretmen tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin 48’i (%92,3) kadın ve 4’ü (%7,7) erkektir. Öğretmenlerin yaşları 21 ile 51 arasında değişmekte olup ortalaması 33,7 ve standart sapması 8,1 olarak hesaplanmıştır. Meslekteki deneyim süreleri ise 1 ile 31 yıl arasında değişmekte olup ortalaması 9,7 ve standart sapması 7,2 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada yer alan 104 öğrenciden 42’si (%40) kız ve 62’si (%60) erkek olup öğrencilere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2.1’de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

	Cinsiyet		Yaş (Ay)					
		N	%	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Ranj
Özel	Kız	17	33	60	84	67,8	7,5	24
Gereksinimli	Erkek	35	67	60	98	68,2	10	38
Öğrenciler	Toplam	52	100	60	98	68	9,2	38
Tipik Gelişim	Kız	25	48	60	76	66	5,9	16
Öğrenciler	Erkek	27	52	60	76	66,6	8,6	16
	Toplam	52	100	60	76	66,3	7,4	16
Tüm	Kız	42	40	60	84	66,8	6,6	24
Katılımcılar	Erkek	62	60	60	98	67,5	9,4	38
	Toplam	104	100	60	98	67,2	8,3	38

Araştırmada yer alan 52 özel gereksinimli öğrenciden 19'u (%36,5) otizm spektrum bozukluğu tanısı, 12'si (%23,1) zihinsel yetersizlik tanısı, 10'u dil ve konuşma bozukluğu tanısı, 4'ü (%7,7) down sendromu tanısı, 3'ü (%5,8) gelişim geriliği tanısı, 2'si (%3,8) öğrenme güçlüğü tanısı, 1'i, (%1,9) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı ve 1'i (%1,9) bedensel engel tanısı almış olup öğrencilere ilişkin detaylı bilgi Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Özel gereksinimli katılımcıların yetersizlik türlerine göre dağılımı

Tanı	N	%
Otizm Spektrum Bozukluğu	19	36,5
Zihinsel Yetersizlik	12	23,1
Dil ve Konuşma Bozukluğu	10	19,2
Down Sendromu	4	7,7
Gelişim Geriliği	3	5,8
Öğrenme Güçlüğü	2	3,8
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	1	1,9
Bedensel Engel	1	1,9
Toplam	52	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için Demografik Bilgi Formu, Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF), ve Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE) kullanılmıştır.

2.3.1. Demografik bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyo-Demografik Bilgi Formu ile katılımcı öğrenciler ve onların öğretmenlerine ilişkin çeşitli bilgilerin toplanması amaçlanmıştır. Formda araştırmaya katılan öğrencinin cinsiyeti, doğum tarihi, sosyoekonomik durumu ve ebeveynlerin eğitim düzeylerine yönelik verileri toplamak için maddeler yer almaktadır. Sosyo-Demografik Bilgi Formunda ayrıca katılımcı öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, meslekteki kıdemlerine yönelik maddeler de yer almaktadır. Öğretmen katılımcılar formu kendileri doldururken, öğrencilerin bilgileri onların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

2.3.2. Pragmatik dil becerileri envanteri (PDBE)

Araştırmada kullanılan ikinci bir veri aracı ise Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Türkçe Versiyonudur (PDBE-TV). Norm bağımlı 45 sorudan oluşan bu ölçek öğretmen değerlendirmesine dayalı olan doldurulmaktadır. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri; Gilliam ve Miller (2006) tarafından geliştirilmiştir. Sınıf İçi Etkileşim Becerileri, Sosyal Etkileşim Becerileri ve Kişisel Etkileşim Becerileri olmak üzere üç adet alt ölçekten oluşan envanter, 5 ile 12 yaş arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini ölçümlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Alev, Diken, Ardıç, Diken ve Şekercioğlu (2014) tarafından yapılmıştır. Liket tipi bir ölçek olan PDBE-TV; Sınıf içi Etkileşim, Sosyal Etkileşim ve Kişisel Etkileşim alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Toplamda 45 madde içeren ölçeğin yanıtlanması öğrencinin öğretmeni tarafından 5-10 dakika gibi kısa bir süre içinde yapılabilmektedir. Maddeler puanlanırken değerlendirilen çocuğun pragmatik dil becerilerini “normalden düşük”, “normal” ve “normalin üstü” alt başlıklarına göre 1-9 arası değerlerle puanlanmaktadır. Elde edilen puan, çocuğun cinsiyeti göz önüne alınarak standart puanlara dönüştürülmektedir. Ardından, elde edilen puan, çocukla aynı cinsiyet ve aynı yaş aralığındaki normla kıyaslanmaktadır.

PDBE-TV'nin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve alt ölçekler ile ölçeğin geneline ilişkin .95 ile .98 arasında

değişen değerler elde edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği tüm alt ölçekler ve ölçek geneli için .99 olarak rapor edilmiştir.

2.3.3. Okula uyum öğretmen derecelendirme ölçeği – Kısa formu (OUÖDÖ-KF)

Araştırmada kullanılan son veri toplama aracı Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formudur (OUÖDÖ-KF). Bu ölçek ile öğrencilerin genel olarak okula uyum sağlama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu ölçek, Birch ve Ladd (1997) tarafından geliştirilen 52 maddelik Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin (Teacher Rating Scale of School Adjustment), Betts ve Rotenberg (2007) tarafından gözden geçirilerek kısaltılan formudur. Kısaltılmış formun Türkçeye uyarlaması ise Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) tarafından yapılmıştır. Söz konusu çalışmada ölçeğin kısa formunun psikometrik özellikleri incelenmiş ve Türk çocuklarıyla kullanmak için uygun olduğu bulunmuştur. Bu uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin iki alt faktörle ilişkili olan 15 maddeden oluştuğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin alt ölçekleri, Sınıf Katılım ve Olumlu Yönelim alt ölçekleridir. OUÖDÖ-KF'nin geçerliğini test etmek için kullanılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçları, iki faktörlü yapının toplam varyansın %62,439'unu açıkladığını; düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin .50 ile .84 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, üst %27 ile alt %27'lik grup ortalamaları arasında yapılan ilişkisiz t-testi sonuçlarına göre de ölçekteki tüm maddelerin alt ve üst grupları anlamlı şekilde ayırt ettiği ortaya konulmuştur. Öte yandan, ölçeğin rapor edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Sınıf Katılım alt ölçeği için .94 olarak hesaplanırken Olumlu Yönelim alt ölçeği için .84 ve ölçeğin geneli için .94 olarak hesaplanmıştır.

Likert tipinde bir ölçek olarak geliştirilen ölçeğin maddeleri 0-2 aralığında derecelendirilmektedir. Maddedeki 0 puan çocuğun o maddede ifade edilen davranışı kesinlikle sergilemediği, 2 ise kesinlikle sergilediği anlamına gelmektedir. Ölçekteki 10 madde sınıfa katılımı ile ilgili 5 madde de olumlu yönelimle ilgilidir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe okula uyum düzeyi de artmaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlanmadan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca söz konusu çalışma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda

öğrenim gören öğrenci ve öğretmenlerle yürütüleceği için bakanlıktan gerekli yasal izin alınmıştır.

Araştırmanın verileri 2021 yılında Türkiye’de bulunan okul öncesi kurumları ve bünyesinde anasınıfı bulunan okullarda toplanmıştır. Verilerin toplanma sürecinde ilk etapta okul yönetimleri ve rehberlik servisleri ile ve ardından, kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri ile iletişime geçilmiştir. Araştırmanın verileri, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik görüşlerine dayalı olduğu için ilgili veri toplama araçları öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerden veri toplanmaya başlanmadan önce öğretmen izin formu okutularak veri toplama ve analizi ile ilgili onaylar alınmıştır. Bazı öğretmenlerle yüz yüze görüşülürken pandemi koşulları sebebiyle bazı öğretmenlerle elektronik ortamda görüşülmüştür. Çalışmada ayrıca, katılımcı çocukların velileriyle iletişime geçilmiş ve veli izin formu okutularak onayları alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler öncelikle betimsel istatistiklerden yüzde, frekans ve aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile yoklanmıştır. Veri setinin normal dağılım gösterdiğinin anlaşılması üzerine daha ileri düzeydeki istatistiklerin hesaplanmasında parametrik tekniklerin tercih edilmesine karar verilmiştir. Ortalamalar arası farkların analizleri ilişkisiz örneklemeler için t testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılarak yapılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda amaca uygun gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulguları rapor edilmiştir.

3.1. Katılımcıların Pragmatik Dil Becerileri Envanterinden Aldıkları Puanların Dağılımları

Katılımcıların PDBE'den elde ettikleri puanlar Pragmatik Dil Becerileri İndeksi puanına dönüştürüldükten sonraki dağılımları Tablo 3.1, Tablo 3.2, Tablo 3.3 ve Tablo 3.4'te verilmiştir. İndeksten alınabilecek en düşük puan 47 ve en yüksek puan 154 dür. Özel gereksinimli öğrencilerin katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 70.27 ve standart sapması 14.81 olarak hesaplanmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 101.46 ve standart sapması 14.49 olarak hesaplanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin %94'ünün pragmatik dil becerisi düzeyleri ortalamanın altında iken yalnızca %6'sının puanı ortalama düzeydedir. Buna karşılık tipik gelişim gösteren öğrencilerinin %82,7'sinin pragmatik dil becerisi düzeyleri ortalama ve ortalama üstü iken %9,6'sı ortalamanın biraz altında ve yalnızca %7,7'si zayıf ya da çok zayıf düzeydedir.

Tablo 3.1. Özel gereksinimli öğrencilerin PBDI puan dağılımları

PBDI Puan	Yüzdelik Dilim	F	%	X	ss
51-56	%25	13	25	70,27	14,81
69-80	%26-52	14	27		
81-92	%53-77	13	25		
93-112	%78-100	12	23		

Tablo 3.2. Özel gereksinimli öğrencilerin PBDI puanları yorum tablosu

PBDI puan aralığı	Pragmatik Dil Becerisi	F	%
<63	Çok zayıf	20	38,5
64-76	Zayıf	16	30,8
77-89	Ortalamanın biraz altı	10	19,2
90-110	Ortalama	6	11,5

Tablo 3.3. *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin PBDI puan dağılımları*

PBDI Puan	Yüzdelik Dilim	F	%	X	ss
56-93	%25	13	25	101,46	14,49
94-104	%26-54	15	29		
81-92	%55-75	11	21		
93-112	%76-100	13	25		

Tablo 3.4. *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin PBDI puanları yorum tablosu*

PBDI puan aralığı	Pragmatik Dil Becerisi	F	%
<63	Çok zayıf	1	1,9
64-76	Zayıf	3	5,8
77-89	Ortalamanın biraz altı	5	9,6
90-110	Ortalama	28	53,8
111-117	Ortalamanın biraz üstü	11	21,2
118-122	Yeterli	4	7,7

3.2. Katılımcıların Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formundan Aldıkları Puanların Dağılımları

Katılımcıların OUÖDÖ-KF'den elde ettikleri puanların dağılımları Tablo 3.5 ve Tablo 3.6 de verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 30'dur. Özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 15,5 ve standart sapması 4,92 olarak hesaplanmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 24,87 ve standart sapması 6,05 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.5. *Özel gereksinimli öğrencilerin OUÖDÖ-KF puan dağılımları*

OUÖDÖ-KF Puanı	Yüzdelik Dilim	F	%	X	ss
3-12	%25	12	23	15,5	4,92
13-15	%26-54	16	31		
16-17	%55-75	12	23		
18-30	%76-100	12	23		

Tablo 3.6. *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin OUÖDÖ-KF puan dağılımları*

OUÖDÖ-KF Puanı	Yüzdelik Dilim	F	%	X	ss
6-22	%25	13	25		
23-27	%26-54	11	21	24,87	6,05
28	%55-75	12	23		
29-30	%76-100	16	31		

Tablo 3.5 ile Tablo 3.6’te görüldüğü gibi özel gereksinimli öğrencilerinin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin OUÖDÖ-KF’den aldıkları puan dağılımlarına bir arada bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerinin %77’sinin okul uyum sağlamakta güçlük çekerken tipik gelişim gösteren öğrencilerin sadece %25’inde okula uyum sağlamakta güçlük çektiği görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında da tipik gelişim gösteren öğrencilerin okula uyumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Analiz Bulguları

3.3.1. Yaş ve cinsiyet

Katılımcıların yaş değişkenine ilişkin analizler 5 yaş grubundaki öğrencilerin sayılarının 6 yaşın yaklaşık iki katı olması nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Cinsiyete göre yapılan analizlerde hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim birlikte tüm grubun analiz sonuçlarına göre PDBE’nin alt ölçekleri ve toplam puanına göre anlamlı bir fark oluşmamıştır (SİE-PDBE: [$t_{(102)}=.887$, $p>0,05$]; SE-PDBE: [$t_{(102)}=.405$, $p>0,05$] KE-PDBE: [$t_{(102)}=1,189$, $p>0,05$] PDBE-Toplam: [$t_{(102)}=.871$, $p>0,05$]). OUÖDÖ-KF’nin SK alt ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmazken ([$t_{(102)}=1,463$, $p>0,05$]) OY alt ölçeğinde ve toplam puanda kızların erkeklerden anlamlı derecede yüksek düzeyde okula uyum sağladıkları görülmüştür (OY-OUÖDÖ-KF: [$t_{(102)}=3,965$, $p<0,05$]; OUÖDÖ-KF-Toplam: [$t_{(102)}=2,295$, $p<0,05$]).

Özel gereksinimli öğrenciler için cinsiyete göre yapılan analizlerde PDBE’nin alt ölçeklerinden SE-PDBE puanlarında erkekler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkarken [$t_{(50)}=2,696$, $p<0,05$] diğer iki alt ölçekte ve toplam puanda anlamlı bir fark oluşmamıştır (SİE-PDBE: [$t_{(50)}=1,753$, $p>0,05$]; KE-PDBE: [$t_{(50)}=.118$, $p>0,05$]; PDBE-Toplam: [$t_{(50)}=1,559$, $p>0,05$]). OUÖDÖ-KF’nin SK alt ölçeğinde ve toplam puanda cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmazken (SK-OUÖDÖ-KF: [$t_{(50)}=.469$, $p>0,05$]; OUÖDÖ-KF-

Toplam: [$t_{(50)}=.688$, $p>0,05$]), OY alt ölçeğinde kızların erkeklerden anlamlı derecede yüksek düzeyde okula uyum sağladıkları görülmüştür [$t_{(43)}=2,737$, $p<0,05$].

Tipik gelişim gösteren öğrenciler için cinsiyete göre yapılan analizlerde PDBE'nin alt ölçekleri ve toplam puanına göre anlamlı bir fark oluşmamıştır (SİE-PDBE: [$t_{(50)}=.887$, $p>0,05$]; SE-PDBE: [$t_{(50)}=1,084$, $p>0,05$] KE-PDBE: [$t_{(50)}=.450$, $p>0,05$] PDBE-Toplam: [$t_{(50)}=.780$, $p>0,05$]). OUÖDÖ-KF'nin SK alt ölçeğinde ve toplam puanda cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmazken (SK-OUÖDÖ-KF: [$t_{(50)}=1,079$, $p>0,05$]; OUÖDÖ-KF-Toplam: [$t_{(45)}=1,577$, $p>0,05$]), OY alt ölçeğinde kızların erkeklerden anlamlı derecede yüksek düzeyde okula uyum sağladıkları görülmüştür [$t_{(37)}=2,170$, $p<0,05$].

3.3.2. Sosyo-ekonomik düzey

Katılımcıların PDBE ve OUÖDÖ-KF puanlarının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 3.7 ve Tablo 3.8'de özetlenmiştir.

Tablo 3.7. Katılımcıların gelir düzeylerine göre PDBE ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları

SİE-PDBE	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gelir Düzeyi					
Gruplar arası	17591,95	2	8795,98	8,112	.001*
Gruplar içi	109511,08	101	1084,27		
Toplam	127103,04	103			
SE-PDBE	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gelir Düzeyi					
Gruplar arası	12292,20	2	6146,10	6,681	.002*
Gruplar içi	92915,80	101	919,96		
Toplam	105208,00	103			
KE-PDBE	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gelir Düzeyi					
Gruplar arası	13143,48	2	6571,74	6,507	.002*
Gruplar içi	102008,18	101	1009,98		
Toplam	115151,65	103			

Tablo 3.7. (Devam) *Katılımcıların gelir düzeylerine göre PDBE ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları*

PDBE Toplam	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi	sd	F	p	
Gruplar arası	128233,79	2	64116,90	7,863
Gruplar içi	823614,06	101	8154,60	
Toplam	951847,85	103		

*p<.01 η^2 = SİE: 0,14; SE: 0,12; KE: 0,11; Toplam: 0,14

Tablo 3.8. *Katılımcıların gelir düzeylerine göre OUÖDÖ-KF ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları*

SK-OUÖDÖ-KF	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi	sd	F	p	
Gruplar arası	100,20	2	50,10	1,737
Gruplar içi	2913,65	101	28,85	
Toplam	3013,85	103		

OY-OUÖDÖ-KF	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi	sd	F	p	
Gruplar arası	20,65	2	10,33	1,764
Gruplar içi	591,18	101	5,85	
Toplam	611,84	103		

OUÖDÖ-KF	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması		
Toplam	sd	F	p	
Gruplar arası	175,57	2	87,79	1,704
Gruplar içi	5203,96	101	51,52	
Toplam	5379,53	103		

Bulgular katılımcıların PDBE toplam ve alt ölçek puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaştığını ortaya koymaktadır. Farkın kaynağı incelendiğinde üst gelir grubunda yer alan ailelerin çocuklarının PDBE toplam ve alt ölçek puanlarının tamamının ortalamasının (Üst gelir $\bar{x}$ = SİE-PDBE=85,43; SE-PDBE=97,43; KE-PDBE=94,67; PDBE-Toplam=277,53) alt gelir grubunda yer alan ailelerin çocuklarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu (Alt gelir $\bar{x}$ = SİE-PDBE=53,65; SE-PDBE=70,80; KE-PDBE=67,06; PDBE-Toplam=191,53) görülmektedir. Etki

büyüklüğü değerleri incelendiğinde geniş etki büyüklüğü olduğu görülmüştür. OUÖDÖ-KF ölçek puanlarında ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Bununla birlikte her iki ölçeğin toplam ve alt puanlarına için özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrenci gruplarında yapılan varyans analizlerinde öğrencilerin okula uyum ve pragmatik dil becerilerinin gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Bulgular Tablo 3.9, Tablo 3.10, Tablo 3.11 ve Tablo 3.12’de özetlenmiştir.

Tablo 3.9. *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin gelir düzeylerine göre PDDBE ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları*

SİE-PDBE	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	1484,56	2	742,28	1,492	.235
Gruplar içi	24378,27	49	497,52		
Toplam	25862,83	51			
SE-PDBE	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	917,06	2	458,53	.983	.381
Gruplar içi	22857,62	49	466,48		
Toplam	23774,67	51			
KE-PDBE	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	1889,92	2	944,96	1,938	.155
Gruplar içi	23886,76	49	487,49		
Toplam	25776,67	51			
PDBE Toplam	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	12482,32	2	6241,16	1,597	.213
Gruplar içi	191499,74	49	3908,16		
Toplam	203982,06	51			

Tablo 3.10. *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin gelir düzeylerine göre OUÖDÖ-KF ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları*

SK-OUÖDÖ-KF	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	18,67	2	9,33	.448	.641
Gruplar içi	1020,31	49	20,82		
Toplam	1038,98	51			
OY-OUÖDÖ-KF	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	1,51	2	.76	.181	.835
Gruplar içi	205,26	49	4,19		
Toplam	206,77	51			
OUÖDÖ-KF	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Toplam		sd		F	p
Gelir Düzeyi					
Gruplar arası	21,89	2	10,95	.291	.749
Gruplar içi	1844,17	49	37		
Toplam	1866,06	51	64		

Tablo 3.11. *Özel gereksinimli öğrencilerin gelir düzeylerine göre PDBE ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları*

SİE-PDBE	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	1712,69	2	856,34	2,031	.142
Gruplar içi	20657,37	49	421,58		
Toplam	22370,06	51			
SE-PDBE	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	1161,37	2	580,68	1,069	.351
Gruplar içi	26627,31	49	543,41		
Toplam	27788,67	51			

Tablo 3.11. (Devam) Özel gereksinimli öğrencilerin gelir düzeylerine göre PDBE ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları

KE-PDBE	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	822,28	2	411,14	.506	.606
Gruplar içi	39788,24	49	812,01		
Toplam	40610,52	51			
PDBE Toplam	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	10070,98	2	5035,49	1,233	.300
Gruplar içi	200097,84	49	4083,63		
Toplam	210168,83	51			

Tablo 3.12. Özel gereksinimli öğrencilerin gelir düzeylerine göre OUÖDÖ-KF ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puana ilişkin varyans analizi sonuçları

SK-OUÖDÖ-KF	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	23,41	2	11,70	.829	.442
Gruplar içi	691,42	49	14,11		
Toplam	714,83	51			
OY-OUÖDÖ-KF	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Gelir Düzeyi		sd		F	p
Gruplar arası	9,94	2	4,97	.994	.377
Gruplar içi	244,89	49	4,99		
Toplam	254,83	51			
OUÖDÖ-KF	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		
Toplam		sd		F	p
Gruplar arası	12,00	2	6,00	.241	.787
Gruplar içi	1221,00	49	24,92		
Toplam	1233,00	51			

3.4. Katılımcıların Pragmatik Dil Beceri Düzeyleri ve Okula Uyum Düzeylerinin Özel Gereksinimli Öğrenci Olup Olmama Göre Karşılaştırılması

Katılımcıların PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların özel gereksinimli öğrenci olup olmama göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklemeler T-testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.13 ve Tablo 3.14'te verilmiştir. Katılımcıların PDBE'nin üç alt ölçeği ile toplam puanları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu ve farkın tipik gelişim gösteren çocuklar lehine ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcıların OUÖDÖ-KF'nin iki alt ölçeği ile toplam puanları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu ve farkın tipik gelişim gösteren çocuklar lehine ortaya çıktığı görülmüştür. Etki büyüklüğü incelendiğinde küçük ve orta etki büyüklüğü olduğu görülmektedir.

Tablo 3.13. Özel gereksinimli öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin PDBE alt ölçek ve toplam puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklemeler T-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçek	Katılımcılar	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
SİE-PDBE	Özel Gereksinimli	52	40,87	22,52	102	12,915	.001*
	Tipik Gelişim	52	95,94	20,94			
SE-PDBE	Özel Gereksinimli	52	60,29	23,34	102	10,301	.001*
	Tipik Gelişim	52	105,71	21,59			
KE-PDBE	Özel Gereksinimli	52	57,90	28,22	102	8,656	.001*
	Tipik Gelişim	52	101,21	22,48			
PDBE-Toplam	Özel Gereksinimli	52	159,06	64,19	102	11,508	.001*
	Tipik Gelişim	52	302,87	63,24			

*p<.01 η^2 = SİE: 0,6; SE: 0,5; KE: 0,4; Toplam: 0,56

Tablo 3.14. Özel gereksinimli öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin OUÖDÖ-KF alt ölçek ve toplam puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklemeler T-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçek	Katılımcılar	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
SK-OUÖDÖ-KF	Özel Gereksinimli	52	9,06	3,74	102	8,561	.001*
	Tipik Gelişim	52	16,02	4,51			

Tablo 3.14. (Devam) *Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin OUÖDÖ-KF alt ölçek ve toplam puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklemeler T-testi sonuçları*

Ölçek ve Katılımcılar	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Alt Ölçek						
OY- Özel Gereksinimli	52	6,44	2,24	102	5,762	.001*
OUÖDÖ- Tipik Gelişim	52	8,85	2,01			
KF						
OUÖDÖ- Özel Gereksinimli	52	15,5	4,92	102	8,664	.001*
KF- Toplam Tipik Gelişim	52	24,87	6,05			

*p<.01 η^2 = SK: 0.4; OY: 0.25; Toplam: 0.42

3.5. Katılımcıların Pragmatik Dil Beceri Düzeyleri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Katılımcıların PDBE ve OUÖDÖ-KF den aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin derecesi Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanması yoluyla incelenmiştir. Tablo 3.15, Tablo 3.16 ve Tablo 3.17 incelendiğinde hem tüm katılımcı grubun toplamında hem de özel gereksinimli ve tipik gelişim gruplarının kendi içinde pozitif yönlü düşük, orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Tüm grupta tüm alt ölçeklerde pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli öğrenci grubunda okula uyumun olumlu yönelim alt boyutu ile pragmatik dilin sınıf içi etkileşim ve sosyal etkileşim alt boyutları ile anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamış, kişisel etkileşim ve pragmatik dil toplam puanı ile ortanın altında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Tipik gelişim gösteren çocuklar grubunda tüm gruba benzer şekilde orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.15. *Katılımcıların PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki*

	SİE-PDBE	SE-PDBE	KE-PDBE	PDBE- Toplam	SK- OUÖDÖ- KF	OY- OUÖDÖ- KF	OUÖDÖ- KF Toplam
SİE-PDBE	1.00						
SE-PDBE	.906**	1.00					
KE-PDBE	.877**	.829**	1.00				
PDBE- Toplam	.972**	.952**	.944**	1.00			

Tablo 3.15. (Devam) *Katılımcıların PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki*

	SİE-PDBE	SE-PDBE	KE-PDBE	PDBE- Toplam	SK- OUÖDÖ- KF	OY- OUÖDÖ- KF	OUÖDÖ- KF Toplam
SK- OUÖDÖ-KF	.778**	.820**	.671**	.790**	1.00		
OY- OUÖDÖ-KF	.636**	.593**	.657**	.658**	.646*	1.00	
OUÖDÖ- KF-Toplam	.796**	.814**	.724**	.813***	.966*	.821*	1.00

*p<.05, **p<.01

Tablo 3.16. *Özel gereksinimli öğrencilerin PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki*

	SİE-PDBE	SE-PDBE	KE-PDBE	PDBE- Toplam	SK- OUÖDÖ- KF	OY- OUÖDÖ- KF	OUÖDÖ- KF Toplam
SİE-PDBE	1.00						
SE-PDBE	.736**	1.00					
KE-PDBE	.695**	.607**	1.00				
PDBE- Toplam	.900**	.871**	.887*	1.00			
SK- OUÖDÖ-KF	.530**	.625**	.359**	.558**	1.00		
OY- OUÖDÖ-KF	.263	.191	.374**	.320*	.309*	1.00	
OUÖDÖ- KF-Toplam	.523**	.563**	.443**	.570**	.902**	.690**	1.00

*p<.05, **p<.01

Tablo 3.17. *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki*

	SİE-PDBE	SE-PDBE	KE-PDBE	PDBE- Toplam	SK- OUÖDÖ- KF	OY- OUÖDÖ- KF	OUÖDÖ- KF Toplam
SİE-PDBE	1.00						
SE-PDBE	.864**	1.00					
KE-PDBE	.897**	.796**	1.00				

Tablo 3.17. (Devam) *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki*

PDBE-	.970**	.932**	.947**	1.00			
Toplam							
SK-	.604**	.724**	.527**	.650**	1.00		
OUÖDÖ-KF							
OY-	.663**	.638**	.696**	.701**	.669**	1.00	
OUÖDÖ-KF							
OUÖDÖ-	.671**	.753**	.625**	.718**	.969**	.832**	1.00
KF-Toplam							

*p<.05, **p<.01

Toplam PDBE puanları ile toplam OUÖDÖ-KF puanları arasındaki korelasyon katsayısı .718 olarak bulunmuştur. Tablo 3.15'e bakıldığında tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerileri ile okula uyum sağlama becerileri arasında pozitif anlamlı korelasyon katsayıları bulunması dikkat çekmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile alanyazında yer alan diğer araştırmalarla benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan 52 özel gereksinimli öğrenci ile bu öğrencilerle aynı yaşta ve aynı cinsiyette olan aynı sınıfta eğitim gören 52 tipik gelişim gösteren toplam 104 öğrencinin okula uyum düzeyleri ile pragmatik dil beceri düzeylerinin puan dağılımı ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Katılımcıların PDBE'den aldıkları puanların dağılımı incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük puan aldığı görülmektedir. Buradan, özel gereksinimli öğrencilerin pragmatik dil becerileri düzeylerinin tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.
2. Katılımcıların OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların dağılımı incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük puan aldığı görülmektedir. Buradan, özel gereksinimli öğrencilerin okula uyum beceri düzeylerinin tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.
3. Katılımcıların PDBE'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli erkek öğrencilerin PDBE'nin SE (Sosyal Etkileşim) alt boyutunda yüksek puan aldıkları ancak diğer iki alt boyutunda (SİE ve KE) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buradan özel gereksinimli erkek öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerinin özel gereksinimli kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, sınıf içi etkileşim ve kişisel etkileşim becerilerinde cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılabilir.
4. Katılımcıların PDBE'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buradan tipik

gelişim gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabilir.

5. Katılımcıların OUÖDÖ-KF'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin OUÖDÖ-KF'nin SK (sınıfa katılım) alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılık olmadığı, OUÖDÖ-KF'nin OY (olumlu yönelim) alt boyutunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Buradan sınıfa katılım becerilerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığına ve özel gereksinimli kız öğrencilerin özel gereksinimli erkek öğrencilerden daha fazla olumlu yönelim becerileri olduğu sonucuna ulaşılabilir.

6. Katılımcıların OUÖDÖ-KF'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin OUÖDÖ-KF'nin SK (sınıfa katılım) alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılık olmadığı, OUÖDÖ-KF'nin OY (olumlu yönelim) alt boyutunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Buradan sınıfa katılım becerilerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığına ve tipik gelişim gösteren kız öğrencilerin tipik gelişim gösteren erkek öğrencilerden daha fazla olumlu yönelim becerileri olduğu sonucuna ulaşılabilir.

7. Katılımcıların PDDBE'den aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerden sosyo-ekonomik düzeyi üst olan öğrencilerin orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Buradan sosyo-ekonomik düzeyin tipik gelişim gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerileri üzerinde etkisi olduğu, daha iyi sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin daha iyi pragmatik dil becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

8. Katılımcıların PDDBE'den aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeye farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buradan özel gereksinimli öğrencilerin pragmatik dil becerilerinde sosyo-ekonomik düzeyin etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

9. Katılımcıların OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarında bir farklılaşma tespit

edilmemiştir. Buradan sosyo-ekonomik durumun okula uyum becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

10. Katılımcıların PDBE ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların özel gereksinimli öğrenci olup olmamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelendiğinde hem PDBE'den ve alt ölçeklerinden hem de OUÖDÖ-KF'den ve alt ölçeklerinden özel gereksinimli öğrencilerin daha düşük puan aldığı, tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Buradan özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından hem pragmatik dil becerilerinde hem de okula uyum becerilerinde daha düşük performans sergilediği sonucuna ulaşılabilir.

11. Katılımcıların pragmatik dil becerileri düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında olası bir ilişkinin olup olmadığını incelendiğinde tüm katılımcıların PDBE'nin alt ölçeklerinden ve toplam PDBE ile toplam OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar arasında birbiriyle yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OUÖDÖ-KF'nin alt boyutlarının birbiriyle orta ve yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buradan pragmatik dil becerileri ile okula uyum düzeyleri arasında ilişki olduğu, hem tipik gelişim gösteren öğrenciler için hem de özel gereksinimli öğrenciler için pragmatik dil becerileri daha iyi olan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu, okula uyum düzeyi yüksek olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.2.Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın bulgularının yorumlanmasına ve ilgili literatür doğrultusunda tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların PDBE'den aldıkları indeks puanları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, tipik gelişim gösteren öğrencilerin %82,7'sinin pragmatik dil becerileri ortalama ve ortalama üzerinde bir seviyedeyken özel gereksinimli öğrencilerinin yalnızca %11,5'i ortalama düzeydedir, kalan bütün özel gereksinimli öğrencilerinin pragmatik dil beceri düzeylerinin ortalamanın altında ya da zayıf olduğu tespit edilmiştir. Buradan özel gereksinimli öğrencilerinin pragmatik dil becerileri konusunda akranlarına göre önemli ölçüde daha fazla güçlük yaşadığı sonucu ortaya

çıkmaktadır. Alanyazında bu araştırmanın bulgusuna benzer olarak özel gereksinimli öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı derecede düşük olduğunu rapor eden çalışma bulgularıyla (Alev vd., 2013; Canlı, 2018; Kıyak ve Diken, 2018) uyumludur. Ayrıca başka çalışmalar yetersizliğin derecesi arttıkça pragmatik dil beceri düzeyinin de azaldığını vurgulamaktadır (Diken, 2014). Bu bulgu bu çalışmalarla da örtüşür şekilde gelişimsel yetersizliklerin pragmatik dil becerilerine olumsuz yönde etki ettiğine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak özel gereksinimli öğrencilerinin ve tipik gelişim gösteren akranlarının OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanlar incelenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerinin %44'ü ortalamanın üzerinde puan alırken tipik gelişim gösteren öğrencilerin %75'i ortalama ve ortalama üzerinde puan almıştır. Buradan özel gereksinimli öğrencilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre okula uyum sağlamak konusunda güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında bu araştırma bulgusuna benzer olarak özel gereksinimli öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu rapor eden çalışma bulgularıyla (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019; Hausken ve Rathbun, 2002; Hsiao vd., 2013) uyumludur. Ayrıca başka çalışmalar yetersizliğin derecesi arttıkça okula uyum düzeyinin azaldığını vurgulamaktadır (Aksoy, 2018a; Yanaş Taylan, 2021). Bu bulgu bu çalışmalarla da örtüşür şekilde gelişimsel yetersizliğin okula uyum becerilerini olumsuz yönde etkilediğine işaret etmektedir.

Bu çalışma kapsamında bir diğer inceleme konusu da katılımcılarının aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu kapsamda yapılan incelemeler sonucunda PDBE'nin Sosyal Etkileşim (SE) alt boyutunda özel gereksinimli erkek öğrencilerinin daha yüksek puan aldığı, PDBE'nin diğer alt boyutlarında ve toplam puanda ise hem özel gereksinimli öğrenciler için hem de tipik gelişim gösteren öğrenciler için bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda özel gereksinimli erkek öğrencilerin özel gereksinimi kız öğrencilere oranla sosyal etkileşimlerinin daha iyi olduğu yorumu yapılabilir. Ancak alanyazında Alev vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerinin hem PDBE'nin toplam puanında hem de alt boyutlarında farklılaşma olmadığını rapor edilmiştir Alanyazında yapılan ilgili diğer çalışmalarda da cinsiyete ilişkin farklılaşma olup olmadığını belirten herhangi bir bulguya rastlanılamamıştır (Kıyak ve Diken, 2018). Bu araştırma bulgusu örnekleme

özgü ortaya çıkmış olabilir. Örnekleme özgü çıkan bu bulgunun mevcut çalışmadaki özel gereksinimli erkek öğrencilerinin sayısının kız öğrencilerinin sayısından çok daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

OUÖDÖ-KF'nin Olumlu Yönelim (OY) alt boyutunda hem özel gereksinimli kız öğrencilerin hem de tipik gelişim gösteren kız öğrencilerin daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Buradan hem özel gereksinimi olan kız öğrencilerin hem de tipik gelişim gösteren kız öğrencilerin okula uyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında bu araştırma bulgusuna benzer olarak kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin erkek öğrencilerin okula uyum düzeylerinden daha yüksek olduğunu gerek gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla yapılan çalışmalarla gerekse tipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Arabacıoğlu, 2019; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Kaya ve Akgün, 2016; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bununla birlikte okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren öğrencilerin ve özel gereksinimli öğrencilerin okula uyum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını bulan çalışmalar da mevcuttur (Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan, 2012; Harrop, Green, Hudry ve Consortium 2016; Hausken ve Rathbun, 2002; Yoleri, 2014; Yoleri 2015). Bu türden ikili bulguların ölçme araçların yapısı ve çalışmalarda kullanılan örneklem alma yöntemlerinden kaynaklanıyor olması olasıdır.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin PDDBE'den ve OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. OUÖDÖ-KF'den ve alt ölçeklerinden alınan puanlarda herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Buradan öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinin okula uyumunda etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında bu araştırma bulgusunun aksine alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların okula uyum sağlamakta güçlük çektiğini gösteren (Bağçeli-Kahraman, 2018), çocuğun ailesinin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuğun sosyal kabulünü doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebileceğini gösteren çalışmalar (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014; Shpendi-Şirin 2019) mevcuttur. Bu çalışmadaki örneklem grubunun küçük olması sosyo-ekonomik düzeye ilişkin alanyazın bulgularını tam olarak yansıtmamış olabilir.

PDDBE'den ve alt ölçeklerinden alınan puanlarda ise üst sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin lehine bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Daha iyi sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin daha iyi pragmatik dil becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Alanyazında bu araştırma bulgusuna benzer olarak üst sosyo-ekonomik düzeydeki

ailelerin çocuklarının dili daha rahat ve kurallarına uygun biçimde kullandıklarını gösteren çalışmalar vardır (Davasl gil, 1985; Hopurcuo lu, 2010;  zt rk, 1985; Taner ve Ba al, 2005). Bunun sebebi olarak da daha iyi sosyo-ekonomik düzeye sahip olan çocuğun daha fazla uyarana maruz kalarak dil gelişiminin daha iyi olması yorumu yapılabilir.

Katılımcıların PDBE ve OU D -KF'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar tipik gelişim gösteren öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler olarak ayrı ayrı incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilememiştir. Katılımcılar iki gruba ayrıldığında grupta yer alan gözlem sayılarındaki azalmanın buna yol açmış olduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamında katılımcıların PDBE ve OU D -KF'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların özel gereksinimi olup olmamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Hem PDBE ve üç alt boyutunda hem de OU D -KF ve iki alt boyutunda tipik gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli öğrencilerinden daha yüksek puanlar almışlardır. Özel gereksinimli   rencilerinin hem okula uyum becerilerinde hem de pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Alanyazında bu araştırma bulgusuna benzer olarak kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi eğitim alan özel gereksinimli   rencilerinin okula uyum sağlamakta güçlük çektiğini (Bakkalo lu ve Sucuoğlu, 2018; Bakkalo lu, Sucuoğlu ve  zbek, 2019; Hausken ve Rathbun, 2002; Hsiao vd., 2013) ve pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğunu (Alev vb., 2013; Canlı, 2018; Kıyak ve Diken, 2018) belirleyen araştırma bulgularıyla paraleldir.

Araştırma kapsamında son olarak katılımcıların pragmatik dil beceri düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tipik gelişim gösteren   rencilerin PDBE'den ve OU D -KF'den aldıkları toplam puanlar arasında yüksek düzeyde, özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları puanlar arasında orta düzeyde ve tüm katılımcıların aldıkları puanları arasında da yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Buradan okula uyum becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmaktadır. Pragmatik dil beceri düzeyi daha iyi olan çocukların daha kolay okula uyum sağladığı yorumu yapılabilir. Alanyazında bu araştırma bulgusuna benzer olarak pragmatik dil beceri düzeyleri ile sosyal beceriler arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunan çalışmalar mevcuttur (Aksoy, 2018b; Bakkalo lu, Sucuoğlu ve  zbek, 2019; Kıyak ve Diken, 2018).

4.3. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerini destekleyecek dil müdahalesi desteklerinin sağlanması önerilir.
- Okullarda özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin pragmatik dil becerilerini destekleyecek uyarıların zenginleştirilmesi için destek tedbirleri alınabilir. Bu tedbirler çocuklara ödünç oyuncak sağlayan oyuncak kütüphaneleri, sesli kitaplar ve benzeri materyal desteğinin yanı sıra çocuklarla etkileşimli kitap okuma, sanat ve yaratıcı drama faaliyetlerini bu çocukların programını zenginleştirmek üzere kullanmak gibi eğitsel tedbirler olabilir.
- Gelişimsel yetersizliği olan çocukların okula uyumunu güçlendirmek için okul kademelerine geçişte bireyselleştirilmiş geçiş programları yapılarak okul uyumunu kolaylaştıracak oryantasyon önlemleri alınabilir.
- Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin birlikte sosyalleşmelerini sağlamak için kolaylaştırıcı düzenlemelerle etkinlikler tasarlanabilir. Bu yolla hem gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin akran kabulleri artırılarak okula uyumları güçlendirilip hem de pragmatik dil becerileri için tipik gelişim gösteren akran modellerini model almaları sağlanabilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin okula uyumları ve pragmatik dil becerileri ile ilişkili olası değişkenlerle yeni araştırmalar yürütülebilir. Bu araştırmalar sosyal beceriler, akran kabulü, öğretmen-öğrenci ilişkisi, aile katılımı, kaynaştırma uygulamalarında sağlanan özel eğitim destek hizmetleri ve problem davranışlar gibi her iki değişkenle ilişkili olması olası değişkenler olabilirler.
- Uygulamalı araştırmalarla okula uyumu ve pragmatik dili birlikte ya da ayrı ayrı destekleyeceği düşünülen müdahale ve programların etkililiği test edilebilir.

- Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği ortamlarında sağlanması gereken destek eğitim hizmetlerinin bu çalışmada ele alınan öğrenci çıktılarına ve benzer değişkenlere etkisinin test edileceği uygulamalı araştırmalar desenlenebilir.
- Bu araştırmada cinsiyet dağılımı ve örneklemin iki gruba ayrılarak analizlerin yapıldığı durumlarda bulgularda değişimler yaşandığı görülmüştür. Daha büyük ve sistematik örneklem ile elde edilen katılımcı gruplarıyla bu araştırmanın tekrarı yapılabilir.
- Bu araştırmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan farklı yetersizlik türlerindeki özel gereksinimli öğrencilerden veriler alınmıştır. İleri araştırmalarda yalnızca bir yetersizlik grubunun yer aldığı çalışmalar desenlenebilir ya da birden fazla yetersizlik grubunun karşılaştırılmalı olarak incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, K. S., and Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of school psychology*, 38 (5), 477-497.
- Aksoy, F. (2018a). Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri okula uyumlarını yordar mı? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 37 (2), 91-105.
- Aksoy, F. (2018b). Severity levels of autism social interaction behaviours and school Adjustment pf pre-school children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 10 (1), 01-10.
- Alev, G., Diken, İ. H., Ardıç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G. ve Gilliam, J. (2014). Adaptation and examining psychometrical properties of pragmatic language skills inventory (PLSI) in Turkey. *Elementary Education Online* 13 (1), 258-273.
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. Ve Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi 1- 2*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı, Yapa Yayınları: İstanbul
- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, K. (1990). *Türk dili*. Ankara: Şahin Matbaası.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okulöncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-40.
- Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *Euro Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-142.
- Aydın, O. (2005). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Aykır, T. ve Çiftçi-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.
- Bağçeli-Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (1): 3-20.
- Bakkaloğlu H. ve Sucuoğlu B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *Elementary Education Online* 17 (2), 580-595.
- Bakkaloğlu H., Sucuoğlu B. ve Özbek A. B. (2019). Okul öncesinden özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online* 18 (2), 521-538.
- Balkaya, İ. (1998). *Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum sürecini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bara, B. G., Bosco, F. M. & Bucciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and Language*, 68 (3), 507-528.
- Barrafato, A. (1998). *Inclusion at the early childhood level: Supports contributing to its success*. Master's Thesis. Montreal: Concordia University, Department of Education.
- Batu, S. (2012). Erken Çocukluk Eğitiminde Kaynaştırma (2. Baskı). H. İ. Diken (Editör) *Erken çocukluk eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baydık, B. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 20-27.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N. ve Aslan, N. (1997). Entegrasyona katılan ve katılmayan bireylerin entegrasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *1. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde* sunulan bildiri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Betts, L. R. and Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the teacher rating scale of school adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25 (2), 150-134.
- Birch, S. H. and Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 67-79.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

- Canlı, M. (2018). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda pragmatik dil, duygu tanıma ve zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi
- Carroll, D. W. (1999). *Psychology of Language (5th edition)*. Alabama: Cole Publishing
- Cavkaytar, A. ve Diken, H.İ. (2006). *Özel eğitime giriş (2. Baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelik, Ö. D. (2019). *Okul öncesi eğitim programındaki dil gelişimi ve öz bakım becerilerine ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58 (3), 247-264.
- Davashgil, Ü. (1985). *Farklı sosyoekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimde okulun etkisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Demir, M. (2014). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diken, Ö. (2013). İletişim Becerilerinin Desteklenmesi. Diken, İ.H, (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*. s.2-25. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities: a descriptive and relational study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 109-122.
- Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretimin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış, Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, M. (1995). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Federica, A.M., Herrold, B. and Venn, J. (2000). Inclusion reaches beyond the classroom” *Kappa Pi Record*, 36 (4), 178-180.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözün Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırma yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 5 (2) 65-77.
- Granfinkle, H. A. and Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interaction in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 26-28.
- Green, B. C., Johnson, K. A. and Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: An integrated review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49 (1), 15-29.
- Gülay, H. (2011a) 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (36), 1-10.
- Gülay, H. (2011b). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *NWSA-E Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 139-146.
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günaydın-Balta, R. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzel-Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (Editör) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Harrop, C., Green, J., Hudry, K., & Consortium, P. (2016). Play complexity and toy engagement in preschoolers with autism spectrum disorder: Do girls and boys differ? *Autism*, 21 (1), 37-50.
- Hartmann, H. (2004). *Ben psikolojisi ve uyum sorunu*. B. Büyükkal (Çeviren) İstanbul: Metis Yayınları.

- Hausken, E. G. and Rathbun, A. H. (2002). Adjustment to kindergarten: child, family, and kindergarten program factors. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Haymes, L. K., Fowler, S. A. and Cooper, A. Y. (1994). Assessing the transition and adjustment of preschoolers with special needs to an integrated program. *Journal of Early Intervention*, 18 (2), 184-198.
- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından filimsi kullanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hsiao, M., Tseng, W., Huang H., and Gau, S. S. (2013). Effects of autistic traits on social and school Adjustment in children and adolescents: The moderating of age and gender. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 254-265.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. and Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in pre-school and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27 (4), 207-212.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk dili ve edebiyat öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T. (2019). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uygulamalar. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu (Editör). *Okul öncesinde kaynaştırma içinde*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Kaya, Ö. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15 (4), 1311-1324.
- Kıldan, O. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1): 49-73.
- Kıyak, Ü. E. ve Diken, Ö. (2018). Zihinsel yetersizliği olan ilkökul öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 17 (1), 239-254.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081–1100.
- Ladd, G. W. and Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school Adjustment following the transition from pre-school to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G. W., and Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. and Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., and Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., and Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., Millikan, E. (2000). Understanding Social Adaptation in Children with Mental Retardation: A Social-Cognitive Perspective. *Exceptional Children*, 66 (4), 530-45.
- McIntyre, L., Blacher, J. and Baker, B. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (5), s. 349-361
- McTear, M. and Conti-Ramsden, G. (1989). *Assessment of Pragmatics*. K. Grundy (Editor), *In linguistics in clinical practice*. New York: Taylor and Francis.
- Miller, J. L., Strain, S. P., McKinley, J., Heckathorn, K. and Miller, S. (1993). *Preschool placement decisions: Are they predictors of future placement?* Pittsburg: ERIC Policy and Practice in Early Childhood Special Education Series.
- Millî Eğitim Bakanlığı-MEB (2003). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname, karar sayısı KHK/573. Resmî Gazete 23911. http://mevzuat.tbmm.gov.tr/mevzuat/faces/maddedetaylaripsira=58967ve_afrWindowMode=0ve_afrLoop=3632809842_7_25226ve_adf.ctrl-state=9073g79n2_4 (Erişim tarihi: 07.10.2021).

- Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim tarihi: 15.09.2021).
- Morgan, Clifford T. (1991). *Psikolojiye giriş*. H. Arıcı ve diğerleri (Çevirenler). Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (3), 204-216.
- Nur, İ. (2020). *Okul öncesi çocuklarının ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsillerinin okula uyumla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adan: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ogelman, H. G. ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocukların akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 153-163.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*, İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önkol-Şengül, F.L. (2007). *Türkçe ve ikinci dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orel, A., Töret, G. ve Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmen adaylarının karşılaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 23-33.
- Orhan, M. (2010). *Okul öncesi 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.

- Owens Jr., R. E. (2015). *Language development: An introduction*. Boston: Pearson.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özduvan, V. (2005). *6-7 yaş normal gelişim gösteren çocuklarda zekâ ve pragmatik dil yetileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgenel, S. (1992). İlkokulun ilk günlerinde çocuk. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 24, 5-9.
- Özpınar, E., Çilingir, Y., Taşöz, A. (2016). *Türkiye'deki Suriyeliler: işsizlik ve sosyal uyum*. Ankara: TEPAV Yayını (Değerlendirme Notu).
- Özsırkıntı, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi (Adana ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Perry, K. E. and Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologists*, 33 (4), 177-194.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta zihinsel gelişim* (2. Baskı). H. Portakal (Çeviren). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 39-56.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69 (2), 135-142.
- Prutting, C. A. and Kittchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52 (2), 105-119.
- Rotenberg, K. J., Michalik, N., Eisenberg, N., and Betts, L. R. (2008). The relations among young children's peer- reported trustworthiness, inhibitory control, and preschool adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 288-298.

- Rowe, A.D., et al. (2001). Theory of mind impairments and their relationship to executive functioning following frontal lobe excisions. *Brain*, 124 (3), 600-616.
- Ryndak, L. D. and Alper, S. (1996). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusundaki bilgilendirmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesinde etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sayan, A. (2019). *Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.,
- Serdaroğlu, H. U. (2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serhatlıoğlu, B. (2006). *Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi (Elâzığ ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shpendi-Şirin, T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne “arkadaş edinme” programının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Sığırtmaç, A. D., ve Gül, E. D. (2008). *Okul öncesinde özel eğitim*, (1. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Snell, M. (1993). *Instructions of students with severe disabilities*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Sosyal, Ş. & Bodur, Ş. (2004). Bir büyüme masalı: okul korkusu. *Türk Tabipleri Birliği Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13 (6), 234-236.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity focused. *Educational Psychologist*, 34 (1), 43-57.

- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 395-420.
- Tassoni, P. (2003). *Supporting special needs understanding inclusion in the early years*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Taylor, R. G. (1999). *Curriculum models and strategies for educating individuals with disabilities in inclusive classrooms*. Springfield: Charles C Thomas Pub Ltd.
- TDK. (2021). Güncel Türkçe Sözlük. www.sozluk.gov.tr
- Temir, D. (2002). *Çocuğu kaynaştırma eğitime devam eden ailelerin sorunları ve beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Teymurlu, C. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okula uyumu ve yaşadıkları sorunlarla ilgili veli ve öğretmen görüşleri üzerine bir olgu bilim çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topbaş, S. (2001). İletişim, Dil ve Konuşma: Temel Kavramlar (Communication, Language and Speech: Essential Concepts). (Ed.) Topbaş, S. *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. (Development of Language and Concepts in Children). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1318 AÖF: 717. ?
- Topçu, E. (2017). *Veli oryantasyon programının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk, G. (1998). *Okul öncesi dönemde dil etkinlikleri*. Ankara: YA-PA Yayınları

- Türk, N. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuş, Ö. (2011). *Özel gereksinimi olan öğrencilerin okulöncesi eğitime geçişte karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutkun, Ö. F. (2006). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesindeki Türkiyeli öğrencilerin uyum sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 256-267.
- Üre, Ö. (2009). *Özel eğitim ve rehberlik*. G. Can (Editör) *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Üstün, A. ve Bayar, M. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodicals for the Languages, Literature and History of Turkish or Turk*, 12 (17), 73-88.
- Uysal, H., Aydos, E. H. ve Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (3), 617-645.
- Vuran, S., (2013). *Davranış Problemleri ile Baş Etme*. Diken İ.H. (Editör). *İlköğretimde kaynaştırma* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve Dil (2. Baskı)*. S. Koray (Çeviren). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yalçın, V. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreçleri hakkında öğretmen görüş ve deneyimleri. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 7 (2), 1-12.
- Yanaş-Taylan, F. (2021). *Okul öncesi kaynaştırma ortamlarındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların katılımları ve farklı değişiklerle ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, C. (2005). *Okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yavuzer H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yoleri, S. (2013). The effects behavior problems in pre-school children have on their school Adjustment. *Education*, 132 (2), 218-226.
- Yoleri, S. (2014). The relationship between temperament gender and behavioral problems in pre-school children. *South Journal of Education*, 34 (2), 01-18.
- Yoleri, S. (2015). Pre-school children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender and peer victimisation. *Education*, 3 (13), 628-638.
- Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK-1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 17.02.2020

Protokol No: 14845

Tarih: 27.02.2020



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 Kaynaştırma Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri ile Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY
TEZ YAZARI:	Emine TIRYAKI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu



EK-2. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Veri Toplama İzin Belgesi

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 26/11/2020-E.80283



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.17232007
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Elif Emine TİRYAKİ)

25.11.2020

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Strateji Geliştirme Başkanlığının 02.11.2020 tarihli ve 15949599 sayılı yazısı.
b) Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün 01/11/2020 tarihli ve 15857414 sayılı yazısı.
c) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim yüksel lisans programı öğrencisi Elif Emine TİRYAKİ'nin "Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri ile Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezine veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin Genel Müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Genel Müdür

Adres: MEB Kampüsü A Blok
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: Gürsen VURAL
Tel:
Faks: 0 () _ _ _

İLGİLİ MAKAMA

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programında Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY danışmanlığında yürütülmekte olan tez çalışması kapsamında öğrenci Emine TİRYAKİ'nin gerçekleştirmeyi planladığı “*Okul Öncesi Dönemdeki Kaynaştırma Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri ile Okula Uyum Düzeyle: i Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli çalışmada tarafımızdan geliştirilmiş olan “*Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)*” ölçeğini bilimsel ölçütler ve kurallar dahilinde kullanmalarına tarafımdan izin verilmiştir.

13/02/2020

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

EK-4. Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği – Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)
Kullanım İzni

İLGİLİ MAKAMA

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programında Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY danışmanlığında yürütülmekte olan tez çalışması kapsamında öğrenci Emine TİRYAKİ'nin gerçekleştirmeyi planladığı “*Okul Öncesi Dönemdeki Kaynaştırma Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri ile Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli çalışmada tarafımızdan geliştirilmiş olan “*Pragmatik Dil Becerileri Envanteri-Türkçe Versiyonu*” ölçeğini bilimsel ölçütler ve kurallar dahilinde kullanmalarına tarafımdan izin verilmiştir.

13/02/2020

Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Elif Emine TİRYAKİ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi

2021-Halen, Araştırma Görevlisi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

2019-Halen, MEB Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Amacıyla Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme (YLSY) Bursiyeri

2018-2021, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erken Çocuklukta Özel Eğitim, Özel Eğitim Anabilim Dalı

2018-2019, Özel Eğitim Öğretmeni, Albatros Özel Eğitim Merkezi

2015-2018, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı (Çift Anadal)

2014-2018, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Özel Eğitim Anabilim Dalı