T.C.
TRAKYA ÜNiVERSiTESi
SOSYAL BiLiMLER ENSTiTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABiLiM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



ÖZEL GEREKSİNİMİ OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN OYUNA KATILMA SÜRECİNDE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ALGILARI

ŞAHİN CİNCİOĞLU

TEZ DANIŞMANI

YARD.DOÇ.DR EBRU SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ

EDİRNE- 2016

YEMiN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları " başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ilkeleri ile bağdaşmayacak bir yardım almadan yazıldığını ve kullandığım kaynakların kaynakçada belirtilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak elde etmiş olduğumu bildirir ve bunu onurumla doğrularım.

08/12/ 2016

ŞAHİN CİNCİOĞLU

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI

ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞAHİN CİNCİOĞLU tarafından hazırlanan **ÖZEL GEREKSİNİMİ OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN OYUNA KATILMA SÜRECİNDE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ALGILARI** Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 15.-16. maddeleri uyarınca **08.12.2016** Perşembe günü saat **10:30** 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin ..... **OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	**KANAAT**	**İMZA**
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU		
Doç. Dr. Emine ERATAY		
Yard. Doç. Dr. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ		

* Jüri üyelerinin, tez ile ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/ Reddine " seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda özel gereksinimi olmayan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu, sosyoekonomik düzey bakımından algılarını etkileyen değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma tarama modeli çalışmasıdır. Araştırma Edirne İli Merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 394 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları 3. ve 4. sınıf değişkeni açısından incelendiğinde 3. sınıf lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkeni açısından incelendiğinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sosyoekonomik düzey değişkeni açısından incelendiğinde, alt sosyoekonomik grup ile üst sosyoekonomik grup arasında alt sosyoekonomik grup lehine, orta sosyoekonomik grup ile üst sosyoekonomik grup arasında orta sosyoekonomik grup lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenciler Öğrenciler, Özel Gereksinimi Olmayan Öğrenciler, Kaynaştırma, Oyun, Oyuna Katılma Süreci.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the perceptions of inclusive students in the process of joining plays toward with without special needs children. In the light of this purpose, the variables of gender, grade, whether having an inclusive student in one's classroom or not and socioeconomic level were analyzed and their potential effect upon the students' attitudes were identified. Research model of the study was decided as survey. The study was conducted with the participation of 394 students who study in central primary schools in Edirne. The data was collected via "the Scale of Assessing the Perceptions of Inclusive Students in the Process of Joining Plays toward with Without Special Needs Children" developed by the researcher.

According to the results, when the variable of gender was analyzed regarding the perceptions of inclusive students in the process of joining plays toward with without special needs children, a significant difference was found in favor of female students. Similarly, when the variable of grade was analyzed regarding the perceptions of inclusive students in the process of joining plays toward with without special needs children, a significant difference was found in favor of 3rd grades compared to 4th grades. The variable of whether having an inclusive student in one's classroom or not was also analyzed. A significant difference was found in favor of those who have inclusive student (s) in their classrooms. When lower and upper socioeconomic levels of students were compared, the significant difference was found in favor of lower level. On the other hand, a significant difference was found in favor of middle group when upper and middle levels were compared.

Key Words: Without Speacial Needs Students, Normally Developed Students, Inclusion, Games, the Process of Joining the Play.

ÖNSÖZ

Kaynaştırma eğitiminde oyunun önemi büyüktür. Özel gereksinimli bireyin eğitim hayatında en az kısıtlayıcı ortamda olması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimi de en az kısıtlayıcı ortama hizmet etmektedir. Özel gereksinimli bireyin sosyal yönlerden ve akademik yönlerden arkadaşlarından geride kalmaması için sağlanan eğitimde oyunun yeri önemlidir. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin oyuna katılmalarında özel gereksinimi olmayan öğrencilerin rolü büyüktür. Özel gereksinimli arkadaşı oyuna katılma sürecinde, oyun sürecinde ve oyunu sonlandırma sürecinde destekleyen ve olumlu duygular geliştiren özel gereksinimi olmayan öğrenciler, özel gereksinimli arkadaşlarının bilişsel yönden gelişimine, motor beceriler kazanmasına, dil gelişiminin sağlanmasına, arkadaşlarının duygusal yönden kendini geliştirmesine yardımcı olur. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların oyuna katılması süreci çok büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmaya başladığım andan, sonlandırıldığı ana kadar birçok değerli insanın yardımları ve katkıları olmuştur. En başta bu araştırmaya katkılarıyla, çalışmanın başladığı andan beri bana rehberlik eden, desteğini hiç esirgemeyen değerli danışmanım Yard. Doç. Dr. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tez savunma jurimde yer almasından son derece mutluluk duyduğum ve kısa zamanda tezimi okuma fedakarlığı gösteren Sayın Prof. Dr. Yesim FAZLIOĞLU'na ve Doç. Dr. Emine ERATAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Ölçek geliştirme sürecinde ve tezi diğer aşamalarında yardımlarını esirgemeyen, Doç. Dr. İbrahim COŞKUN'a, Doç. Dr. Emine AHMETOĞLU'na, Yard. Doç. Dr. Demirali Yaşar ERGİN'e, Yard. Doç. Dr. Selmin ÇUHADAR'a, Yard. Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a, Yard. Doç. Dr. Seda Donat BACIOĞLU'na, Yard. Doç. Dr. Zülfiye Gül Ercan'a çok teşekkür ederim.

Hayatımda her zaman yanımda olan ve beni destekleyen canım annem Adife CİNCİOĞLU'na, babam Doğan CİNCİOĞLU'na ve kardeşim İrem CİNCİOĞLU'na sonsuz teşekkürlerini sunarım.

Hayatımda çok özel yeri olan, yoğun çalışma tempomu sabırla karşılayan, gece-gündüz tezimi yazmak için bana yardım eden ve desteklerini hiç esirgemeyen sevgili eşim Ecem CİNCİOĞLU'na çok teşekkür ederim

Şahin CİNCİOĞLU

Aralık, 2016

İÇİNDEKİLER

ÖZET…….....…….....…….i

ABSTRACT.....ii

ÖNSÖZ.....iii

İÇİNDEKİLER.....v

TABLO LİSTESİ.....x

BÖLÜM I

1. GİRİŞ 1

1.1. Araştırmanın Problem Durumu……..….....3

1.2. Araştırmanın Amacı…….……...……...6

1.3. Araştırmanın Önemi…….……...……..7

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi.....8

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri.....8

1.6. Sayıltılar……...….8

1.7. Sınırlılıklar……...….9

1.8. Tanımlar……...…….9

1.9. Kısaltmalar……...……10

BÖLÜM II

2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ.....11

2.1.KAYNAŞTIRMA TÜRLERİ.....12

2.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....12

2.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....13

2.1.3. Tersine Kaynaştırma.....14

2.2. KAYNAŞTIRMA DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ.....14

2.2.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı.....15

2.2.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı ile Genel Eğitim Sınıfı.....15

2.2.3. İşbirlikli (Birlikte) Öğretim Destekli Genel Eğitim Sınıfı.....16

2.2.4. Kaynak Oda Eğitimi.....16

2.2.5. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni Desteği.....17

2.2.6. İlişkili Hizmetler (Ek Hizmetler).....18

2.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN YARARLARI.....19

2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları.....19

2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilere Yararları.....20

2.3.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları.....21

2.3.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan ve Olmayan Ailelere Yararları.....21

2.4. OYUN NEDİR?.....22

2.5. OYUNUN ÖNEMİ.....25

2.6. OYUNUN ÖĞRETİCİ YÖNÜ.....26

2.6.1. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimi Üzerine Etkisi 27

2.6.2. Oyunun Çocuğun Bilişsel Gelişimi Üzerine Etkisi……....28

2.6.3. Oyunun Çocuğun Motor Gelişimi Üzerine Etkisi……..31

2.6.4. Oyunun Çocuğun Sosyal Beceri Gelişimi Üzerine Etkisi 32

2.6.5. Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimi Üzerine Etkisi.....33

BÖLÜM III

3. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....36

3.1. OYUN İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....36

3.1.1. Oyun İle İlgili Yapılan Yurtiçi Yayın ve Araştırmalar.....36

3.1.2. Oyun İle İlgili Yapılan Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar.....43

3.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....50

3.2.1. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yapılan Yurtiçi Yayın ve Araştırmalar.....50

3.2.2. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yapılan Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar.....57

3.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VE OYUN İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....62

3.3.1. Kaynaştırma Eğitimi ve Oyun İle İlgili Yapılan Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar.....62

3.3.2. Kaynaştırma Eğitimi ve Oyun İle İlgili Yapılan Yurtiçi Yayın ve Araştırmalar.....63

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM 65

4.1. Araştırmanın Deseni 65

4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 66

4.2.1 Araştırmanın Evreni.....66

4.2.2. Araştırmanın Örneklemi.....66

4.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması.....70

4.3.1. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....72

4.3.2. Geçerlilik İle İlgili Bulgular.....73

BÖLÜM V

5. BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA.....83

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....83

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....85

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....87

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....90

BÖLÜM Vl

6. SONUÇ ve ÖNERİLER 92

6.1. Sonuçlar 92

6.2. Öneriler 94

KAYNAKÇA 97

EKLER…….....……...…..113

EK 1 İZİN DİLEKÇESİ.....114

EK 2 ÖZEL GEREKSİNİMİ OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN OYUNA KATILMA SÜRECİNDE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ALGILARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....115

TABLO LİSTESİ

Tablo 4.2.2.1. Araştırmanın Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmasında Yararlanılan Örneklem Grubunun Sosyoekonomik Düzey, Sınıf ve Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı.....67

Tablo 4.2.2.2. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Demografik Değişkenler Dağılımı.....69

Tablo 4.3.2.1. KMO and Bartlett Testleri.....73

Tablo 4.3.2.2. Açımlanan Toplam Değişkenlik Değerleri.....74

Tablo 4.3.2.3. Döndürülmüş Bileşen Matrisi.....76

Tablo 4.3.2.4. Boyutlararası İçtutarlılık Analizi.....77

Tablo 4.3.2.5. Önemseme Faktörü İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi.....78

Tablo 4.3.2.6. Duygular Faktörü İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi.....79

Tablo 4.3.2.7. Kabul ve Koruma Faktörü İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi.....79

Tablo 4.3.2.8. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları.....79

Tablo 4.3.2.9. Önemseme Faktörü İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları.....80

Tablo 4.3.2.10. Duygular Faktörü İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları.....81

Tablo 4.3.2.11. Kabul ve Koruma Faktörü İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları.....81

Tablo 4.3.2.12. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Test-Tekrar Test Sonucu.....82

Tablo 5.1.1. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları Sonuçları.....84

Tablo 5.2.1. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Sınıf Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....86

Tablo 5.3.1. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....88

Tablo 5.4.1. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları Sonuçları.....90

BÖLÜM I

GİRİŞ

21.yüzyıl dünya görüşü birey olarak herkese eşit bir şekilde yaklaşmayı gerektirmektedir. Herkes, dil, din, cinsiyet, ırk, renk, siyasal veya başka bir görüş, sosyal veya ulusal köken, doğuş, mülkiyet veya herhangi başka bir fark gözetmeksizin bu bildirgenin ilanıyla oluşan bütün özgürlüklerden ve bütün haklardan yararlanabilir (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1949).

Çağımız eğitim sistemi bu bakış açısıyla şekillenmeli ve özel gereksinimli bireylerin aldığı eğitimin en az kısıtlayıcı ortam ilkesine gore olması gerektiği bilincine varılmalıdır. Bu ilke özel gereksinimli öğrencinin, hem özel gereksinimi olmayan akranları ile mümkün olduğunca bir arada olmasını, hem de eğitim ihtiyaçlarına en iyi biçimde cevap verecek ortama yerleştirilmesini belirtir. Eğitimde en az kısıtlayıcı ortam oluşturulurken, özel gereksinimli öğrencinin mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte olması amaçlanır. Eğitimde en az kısıtlayıcı ortam, öğrencinin en fazla seviyede başarı elde edebileceği ortamı ifade eder. (Kargın, 2004: 5). En az kısıtlayıcı ortam, her çocuğun gereksinim ve yeterlilikleri gözönüne alınarak saptanır ve en az kısıtlayıcı ortam boyutunda eğitim ortamlarına bakıldığında en üst düzeyini kaynaştırma eğitimi oluşturmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998: 17).

Kaynaştırma eğitimi sayesinde eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler yaşadığı toplumla bütünleşme imkanı bulur, özel gereksinimi olmayan akranlarının yapmış oldukları olumlu davranışları model almaları sağlanır, özel gereksinimi olmayan akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmelerinin duygusal ve duyuşsal yönden olumlu etkileri olur, kaynaştırma öğrencileri bazı zayıf yönlerinin farkına varıp bunları giderme çabası içine girebilir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimi olmayan öğrenciler, özel gereksinimli akranlarına karşı sağduyulu olabilme, hoşgörü gösterme ve sosyalleşme imkanı bulabilmelerinin yanı sıra empati yeteneklerinin güçlendirebilirler. Kaynaştırma eğitimi sayesinde öğretmenler öğretim programlarının öğrencilerin

ihtiyaçları doğrultusunda hazırlar, okul idaresi ve diğer öğretmenlerle işbirliği içine girer, sınıf ortamını ve kullandıkları materyalleri öğrencilerin farklılıklarına göre uygular ve BEP'i uygulama imkanına sahip olur. Kaynaştırma eğitimi sayesinde diğer ailelerle bir araya gelen özel gereksinimi olmayan çocuğun ailesi yalnız olmadığını hisseder, kaynaştırma öğrencisi aileleri sınıf öğretmeni ile işbirliklerini geliştirmeleri ile çocukların ev ortamını daha iyi değerlendirmesini sağlayabilir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksimi olmayan çocukların aileleri de kendi çocuklarının kapasitesinin ve olanaklarının farkında olur ve çocuklarına rol model olarak kaynaştırma öğrencilerine karşı çocuklarının olumlu tutum geliştirmesinde katkıda bulunabilir.

Özel gereksinimli bireyler kaynaştırma eğitiminde sadece akademik becerilerini geliştirmezler aynı zamanda sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor becerileriyle tüm gelişim alanlarındaki becerilerini geliştirip topluma uyum sağlayan bireyler olmak için eğitimlerini sürdürürler. Çocukların eğitimlerinde tüm bu becerilerin geliştirilmesinde yapıtaşı olarak görülen oyun, kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı ortam ilkesini hayata geçirme konusunda önemli bir role sahiptir. Kaynaştırma eğitiminde akademik becerilerin, sosyal becerilerin ve özbakım becerlilerinin bir kısmı da oyun yolu ile öğretilebilir. Oyun çocuklar için keyif ve eğlence vericidir. Çocuk, doğası gereği oyun oynar, oyunda genelde arkadaşlar arasında eşitlik sağlanır ve ortak kurallar konur. Oyunda konulan bu kurallar çocuklar arası uyumu ortaya çıkarır. özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri üzerindeki algılarının olumlu olması ve özel olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile bulundukları oyuna katılım sürecinin olumlu olması, özel gereksinimi olmayan öğrenciler ve kaynaştırma öğrencilerinin oyun ortamlarında birliktelik kurmalarının sağlaması açısından önemlidir.

Çocuklar oyun oynarken olumlu algı geliştirdikleri arkadaşlarıyla uyumludur ve arkadaşlarını kabul edicidir. Özel gereksinimli çocukların dahil olduğu oyunlarda özel gereksinimli çocuk grubun üyesi olduğunu hisseder ve bu ona büyük keyif verir. Oyun içinde kazandığı en küçük ödül bile özel gereksinimli çocuğu duygusal yönden çok olumlu etkiler.

Bu sebeplerle; kaynaştırma eğitiminde oyun üzerinde yapılacak olan çalışmalar özel gereksinimli öğrencilere, özel gereksinimi olmayan öğrencilere, ailelere, kaynaştırma eğitimine ve alanyazına katkı sağlayacaktır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

6 Haziran 1997'de yürürlüğe konulan "Özel Eğitim Hakkında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname" özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasını ve daha nitelikli hale getirilmesini sağlayıcı özelliklere sahip olmuştur ve bünyesinde şu ilkeleri barındırmıştır:

1- Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler eğitsel yeterlilikleri gözönüne alınarak, amaç, öğretim ve muhteva aşamalarında yapılacak uygulamalarla diğer bireyler ile beraber eğitim görmelerine öncelik verilir.

2- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş eğitim planının tasarlanması geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulamaya konulması önemlidir.

3- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasında aktif birşekilde katılımlarının sağlanması önemlidir.

4- Özel eğitim politikaları geliştirilmesi aşamasında, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin örgüt ve kurumlarının görüşlerinin alınması önem taşımaktadır.

5- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplum ile karşılıklı uyum sağlama ve etkileşim sürecini kapsayacak biçimde planlanır. (Akçamete, 1998: 198-199).

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi verilmektedir. Ancak, bu eğitimin hangi ölçüde başarılı ve doğru olarak verildiği tartışmalı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin destek hizmet olmadan verilmesi, hem kaynaştırma öğrencisine,

hem sınıf öğretmenine hem de özel gereksinimi olmayan öğrencilere çok çeşitli biçimlerde güçlükler ortaya çıkarmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin uygulanması başlamadan önce, kaynaştırma eğitimde önemli rolde olan bütün unsurların hazır olması ve kaynaştırma eğitimi uygulamasına geçildikten sonra da gerekli destek hizmetlerin verilerek, kaynaştırmanın doğru ve başarılı bir biçimde uygulanmasını hayata geçirmek oldukça önem taşımaktadır. Ancak böylece gerçekten kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiğinden bahsedilebilecektir (Batu, 2000: 44).

Destek eğitim hizmeti: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel ve tıbbi değerlendirmeler ve tanılamalar sonucunda ortaya çıkan eğitim gereksinimlerinden yola çıkılarak kendilerine, öğretmenlerine, ailelerine ve okuldaki uzman personele, eğitim ve danışmanlık hizmetleri ile araç-gereç temin etmeyi gerektirmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006; Madde 4-h). Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için, özel gereksinimli bireyler için gerekli olan özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerinin yeterli şekilde alıyor olabilmeleri gereklidir. Kaynaştırmanın başarıyla gerçekleşebilmesi için gerekli olan unsurlar; kaynaştırma öğrencileri, normal öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, normal çocukların aileleri, fiziksel ortam, destek eğitim hizmetleri ile ek hizmetlerdir" (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s.23).

Kaynaştırma eğitiminde destek eğitim hizmetlerinin sunulmasına yönelik öğretmenlerin olumsuz tutumları, kaynaştırma eğitiminin en dikkat çekici sorunlarından birisi olarak ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde genel eğitim okullarında eğitim veren sınıf öğretmenlerine yönelik özel gereksinimli öğrencilerin tehşisinde, değerlendirilmesinde, gerektiği durumlarda bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması aşamasında, öğretim planlanmasında ve uygulanmasında yol gösterecek destek servisler mevcut durumda bulunmamaktadır. Böylesi bir durumda kaynaştırma uygulamaları olumsuz derecede etkilemektedir. Sınıflarında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci bulunan öğretmenlerin bilgi eksiklikleri hizmetiçi eğitim programlarıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamalar da destek eğitim hizmetlerinin uygulanması bakımından sınırlı etki yaratmaktadır (Sucuoğlu, Kargın, 2006: 54-56).

Normalleşme, engeli olan ve olmayan çocuk ve yetişkinleri toplumda olduğu şekilde etkileşim kurmalarını ve yaşantılarını paylaşmalarını amaçlamaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencileri genel eğitim ortamlarında eğitme felsefesi, eğitsel, ev kurma, çalışma, sosyal ve boş zaman etkinlikleri gibi imkanlardan özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğu kadarıyla özel gereksinimi olmayanlar kadar yararlandırılması ilkesine dayanmaktadır (Salend, 2001; Akt Akçamete, 2016: 56).

Özel gereksinimli bireyleri geliştirip topluma uyum sağlayan ve toplumda kendi hayatlarını sürdürmeleri için çalışan bireyler olmasını sağlşamak, onların sosyal, zihinsel ve bedensel açıdan gelişmesini sağlayarak özel gereksimi olmayan akranları ile birlikte eğitimler vermek kaynaştırma eğitimi açısından önemlidir. Bu konuda önemli olan, özel gereksinimli bireyin topluma uyumunu sağlamak için becerilerini geliştirmek ve toplumun içinden kopmadan akranları ile birlikte yaşamlarını sürdürmelerini sağlamaktır Uysal (2004: 121). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi, kaynaştırmada esas olan, destek hizmet sağlanmasıdır.

Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimli ve özel gereksinimi olmayan öğrenciler, akranlarını değişik biçimlerde etkileyerek, sosyal ve akademik alanlarda gelişmetirme imkanı elde edebilmekte, bununla birlikte bütün hayatı boyunca sosyal hayata uyumlarını sağlayıcı olumlu davranışlar elde etmektedirler (Aral, 2005: 69). Öğrencilerin sosyal alanlarda gelişme fırsatı bulabilmesi için aynı ortamda etkileşimde bulunması gerekir. Bu bağlamda en etkili ortamlardan biri de okuldaki oyun ortamlarıdır.

Selçioğlu Demirsöz (2010; 33)'ün belirttiği üzere okuldaki oyun ortamı çocuğun eğitimi için yaşayarak öğrenme seçeneği sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. Çocuk oyun yoluyla kurguyla gerçek arasında ilişki kurarak kendine bir rol belirler ve o rolü oynarken metaxis denilen gerçekle kurgu arasında gider gelir. Bu da onu gerçek yaşama hazırlar. Böylece oyun çocuğun doğası gereği hayatının bir parçası olur ve gelişimsel yönden çocuğa büyük katkı sunar.

Oyunun diğer kullanışlı tanımlaması, çocuğun ve onun oyun alanlarında kabul görmesini vurgulamaktadır. Aktif bir şekilde çocuğu teşvik eden içsel motivasyon davranışları, özgürce seçim, kişisel yönetim oyun sayesinde ortaya çıkmaktadır (Casey, 2005: 11).

Oyun çocuğun birden çok gelişim alanını doğrudan etkilemektedir. Yani oyun çocuğun motor gelişim alanını, zihinsel ve duygusal gelişim alanını, sosyal gelişim alanını ve dil gelişim alanını doğrudan etkilemektedir. Tüm gelişim alanlarını etkileyen oyunun çocuğun yaşamında her zaman yeri olmalıdır (Papatğa, 2012: 4).

Çocuk oyun yolu ile çevresindeki kişileri, olayları ve durumları tanır, anlamlandırır ve bunlar hakkında çeşitli bilgiler elde etme imkanına sahip olur. Bununla birlikte oyunun, çocuk için öğrenme isteğinin ve merağının doruk noktasına ulaştığı bir laboratuvar ortamına dönüştüğü söylenilebilir (Pehlivan, 2005: 67).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencileri üzerindeki algılarını belirlemektir. Bu bağlamda araştırmada yapılmak istenen, kaynaştırma eğitiminde kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılma sürecinde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik algılarını ortaya koymaya çalışmaktır.

Bu amaçla;

1. özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencileri üzerindeki algılarını belirlemek amacıyla; “Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği" geliştirilmiştir.
2. Geliştirilen " Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği"

sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilere uygulanmıştır.

3. Uygulanan ölçeğin analizi sonucunda özel gereksinimi olmayan öğrencilerin sınıf, cinsiyet, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu, sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik algıları belirlenmiştir.

4. Uygulanan ölçeğin analizi sonucunda elde edilen bugulardan ulaşılan sonuçlara göre öneriler geliştirilmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli öğrenciye kaynaştırma eğitimi sağlanırken destek özel eğitim hizmetleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı sağlanmasının yanısıra özel gereksinimli öğrencinin hem akademik yönden hemde sosyal beceri yönünden kendisini geliştirebilmesi için özel gereksinimi olmayan akranlarıyla oyuna katılması ve akranları ile oyun yoluyla etkileşime geçmesi çok önemlidir. Oyun çocukların bilişsel, sosyal, duygusal-duyuşsal, motor ve dil becerilerinin gelişiminde etkili olup çocukları geleceğe hazırlama adına ve sosyalleşmesine yardımcı olması adına kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılma süreci çok önem arz etmektedir.

Yapılan literatür taramaları sonucunda yapılan tez çalışması ile doğrudan ilgili olarak yurtdışında yapılan çalışmalar (Wolfberg, Zercher, Lieber, Capell, Matias, Hanson, Odom, 1999; Theodorou ve Nind, 2010) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde kaynaştırma ve oyun alanına yönelik ülkemizde yapılan çalışmalar (Özen, Ergenekon, 2011; Özen, Ergenekon, Kürkçüoğlu, Genç, 2013; Odluyurt, 2013) olmak üzere çok sınırlıdır. Ancak bu tez çalışmasının konusu ile doğrudan ilgili olan yurtiçi çalışmaya rastlanmamıştır. Böylelikle bu çalışma kaynaştırma ve oyun alanında özgün bir çalışma olma niteliği taşımaktadır.

Bu nedenle kaynaştırma eğitiminde oyunun önemini ve kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılım sürecinin özel gereksinimi olmayan öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koyacak bir çalışmanın yapılması önemlidir. Bu çalışmadaki elde edilecek bulguların, ülkemizde kaynaştırma ve oyun literatürüne önemli katkılar sunacağı ön görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi; özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencileri üzerindeki algıları farklı değişkenler bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

1- Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik üzerindeki algıları sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

3- Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sosyoekonomik düzey değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

4- Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sınıfında özel gereksinimli arkadaşı olup olmama durumu bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.6. Sayıltılar

1- Araştırmada kullanılan "Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği" çocukların gelişim düzeylerine uygun olduğu varsayılmaktadır.

2- Araştırmada kullanılan örneklemin evreni yansıttığı varsayılmaktadır.

3- Araştırmaya katılan çocuklar ölçek maddelerine içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.7. Sınırlılıklar

1- Araştırma verileri Edirne İlindeki ilkokuların 3. ve 4. Sınıflarına devam etmekte olan 394 çocuktan toplanan verilerle sınırlıdır.

2- Araştırmada kullanılan "Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği", ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Kaynaştırma : "Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin anlama ve beceri özel gereksinimi olmayan yaşıtlarıyla beraber resmi ve özel okullarda destek eğitim hizmetiyle beraber eğitim ve öğretim görmelerini sağlayan sürdürülebilir eğitim uygulamalarıdır" (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006: 9).

Oyun: Oyun, keşfetme, hareket etme, iletişim kurma ve çevreyle etkileşimde bulunma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu becerilerde yetersizlikler olduğunda çocuğun yaşamında pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklarda görülen zihinsel, iletişimsel, fiziksel ve sosyal yetersizlik ve sınırlılıklar onların oyun davranışlarını da etkilemektedir (Childress,2011: 113).

1.7. Kısaltmalar

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi.

BÖLÜM II

Araştırmanın bu bölümünde kaynaştırma eğitimi ve oyun ile ilgili alan yazına yer verilmiştir.

2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Dünyada ve ülkemizdeki ilerlemeci gelişmeler doğrultusunda herkese eğitimde de eşit olanaklar, fırsat ve imkânın oluşturulması insanlığın sonucu olarak kabul görmelidir. Özel gereksinimli bireylerin, özel gereksinimi olmayan bireylerle aynı eğitim imkanlarına erişebilmesinin, akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri ile gerçekleşeceği, bunun da en az kısıtlayıcı ortam olan, normal okulların, normal sınıflarında uygulanan, "Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları" ile mümkün olabileceği fikri eğitim politikalarında ve uygulamalarında güncel bir kabul olarak benimsenmektedir (Cankaya, Korkmaz, 2012: 2).

Özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi ve eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ve ilgili hizmetlere ihtiyaçları olduğu bilinmektedir. Bu hizmetlerin sunulduğu uygulama, kaynaştırma eğitimi uygulamalarıdır (Kuğu, 2011: 2).

En basit şekliyle "Özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim almaları" şeklinde tanımlanabilen kaynaştırma, esasen engelli öğrencilerin sadece normal sınıf ortamına yerleştirilmesi anlamına gelmeyip, beraberinde birçok teknik uygulamayı da kapsayan, ayrıca ekip çalışmasını gerektiren bir süreçtir (Uzun, 2009: 7).

Kaynaştırma eğitimi bir çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yasalarla güvence altına alınmıştır. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak özel gereksinimi

olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.

Kaynaştırma eğitiminde en az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte eğitim almalarını desteklemekte iken, öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçları zemininde (öğrenci için olumlu sonuçlar doğuracaksa) kaynak oda, ayrı özel okul uygulamalarını ve özel alt sınıfı da kapsayabilmelidir. En az kısıtlatıcı ortam, ek olarak öğrencinin evine en yakın kurumda yada ortamda eğitim alması anlamını taşımaktadır (Diken & Batu, 2010: 6).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencinin geçireceği okulöncesi, ilköğretim ve orta öğretim süreçlerini hedef almaktadır (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006) ve öğretmenler bu eğitim sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin ve sınıftaki öğrencilerinin öğrenme farklılıklarına göre uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdır.

2.1.KAYNAŞTIRMA TÜRLERİ

Özel ve genel eğitimde önemli bir yere sahip olan kaynaştırma eğitiminin 3 farklı uygulama modeli vardır.

2.1.1Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması

Bu uygulamada özel gereksinimli öğrencinin kaydı normal sınıftadır; öğrenci normal eğitim sınıfında tam gün eğitim almaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarıyla birlikte orta öğretim, okul öncesi ilköğretim, ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal bakımdan kaynaştırılması için; özel eğitim destek hizmetleri (destek eğitim odası), eğitim materyalleri ve özel araç-gereçleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır (MEB 3N 1K, 2010: 18).

Tam zamanlı olarak kaynaştırma eğitimi gören öğrenciler, özel gereksinimi olmayan öğrencilerle aynı sınıflarda eğitime tabi tutulduklarında hangi okulda okuyorlarsa o okulun bağlı bulunduğu müfredatı takip etmekle yükümlüdürler. Milli eğitim bakanlığının yapmış olduğu araştırmaların neticesinde; kaynaştırma eğitimi verilen okulda sınıfın mevcudu, okul öncesi dönemde 2 kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıfta 10, 1 öğrencinin olduğu sınıfta ise sayı 20 yi aşmayacak şekilde planlanmalıdır. Eğitimin diğer kademelerinde ise sınıfın mevcudu; kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıfta 25, 1 öğrencinin olduğu sınıfta ise 35 öğrenciyi aşmayacak şekilde planlanmalıdır, şeklinde bir tavsiye kararı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturmuştur (Demir, 2015: 13).

2.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 23/2-b: 9).

Özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfına yaptırılır. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci başarılı olabileceği ve sosyal uyum sağlayabileceği derslerde özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte normal sınıfta eğitim görmektedir.

Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler ilköğretim programı temel alınarak hazırlanmış, kendilerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) doğrultusunda eğitim alırlar. "Özel eğitim sınıflarının mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde 10, ortaöğretim ve yaygın eğitimde 15 öğrenciden oluşur" (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 23/2-ğ: 10).

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması bağlamında özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim sınıflarına dağıtımları yapılırken, aynı sınıfta en fazla iki özel

gereksinimli öğrenci olarak şekilde ve eşitlikte dağıtım yapılmasına özen gösterilmektedir.

Yanlızca özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrenciler için değil, aynı zamanda özel eğitim okullarında eğitim gören (Eğitim Uygulama Okulu-Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi-İşitme Engelliler İlköğretim Okulu vb.) öğrenciler için kaynaştırma eğitimi çerçevesinde, engelli olmayan yaştaşlarının okuduğu okulun ve sosyal faliyetlere dahil olma uygulaması da yarı zamanlı kaynaştırma kapsamında var olan bir uygulamadır (Ö.E.H. Yönetmeliği Madde 23/2-i: 10).

2.1.3. Tersine Kaynaştırma Uygulaması

Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin istekleri üzerine, özellikle okul öncesi eğitimde kendilerine uygun gördükleri bir özel eğitim kurumuna kayıt yaptırmaları suretiyle bu sınıflarda eğitime başlayabilirler. Bu sınıfların mevcutları 5'i özel gereksinimli birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur. Ö.E.H Yönetmeliği Madde 23/2-k: 10)

2.2. KAYNAŞTIRMA DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİ

Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri, kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarına bağlı olarak özel gereksinimli bireylere sağlanan sınıf içi ve sınıf dışı eğitim hizmetleridir. Kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin amacı özel gereksinimli öğrencinin mümkün olduğunca akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmesini sağlamak ve eğitim ortamlarını düzenleyerek bazı ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu çalışmaları yaparken birlikte çalışmak, özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesini de kolaylaştıracağı için tercih edilen bir yöntem olmalıdır. Özel eğitim destek hizmetleri, öğretmenlerin uzmanlarla birarada, uzmanlarla birlikte çalışmasını gerektirmekte ve eğer

sağlıklı bir şekilde uygulanabilirse kaynaştırmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Batu, 2000: 36).

2.2.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı

Kaynaştırma öğrencisinin gününün tamamını genel eğitim sınıfında geçirdiği ve destek eğitim hizmetini doğrudan almadığı bir hizmet türüdür. Bu hizmet türünde özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmenine öğretimin özel gereksinimli öğrencilere uygulanması konusunda, problemli davranışlarla başa çıkmada ve öğrencilerin uyumlarının sağlanması konularında danışmanlık yapar.

Bu hizmet türünde sınıf öğretmeni eğitimden birinci dereceden sorumludur. Bu yüzden sınıf öğretmenin uygulayacağı eğitimin ve materyallerin kaynaştırma öğrencilerine uyarlanması konularında işbirliği yapması, öğretmenlerin alan becerilerini arttırıcı rol oynaması açısından önemlidir.

2.2.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı ile Genel Eğitim Sınıfı

Özel gereksinimli öğrenci bu eğitim ortamında genel eğitim sınıfında bulunur, varolan sınıf öğretmeninin yanında özel eğitim öğretmeni de öğrenciye eğitim verir. Özel eğitim öğretmeni, sınıfiçi ya da sınıf dışınada öğrencinin ortama uyum sorunlarını çözmeye, sınıf öğretmeninin öğrenci ile çalışmasını sağlamaya, okuldaki öğrenciler arasında yapıcı ve olumlu birliktelik kurmaya yönelik çalışmalarda bulunur. Özel eğitim öğretmeninin genel eğitim sınıfında ne kadar kalacağı, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenebilir. Bu destek hizmetin sunulduğu durumda, özel gereksinimli öğrenci sınıfından ayrılmak zorunda kalmaz ve sınıf öğretmeni özel eğitim öğretmeninden birebir destek alabilir (Sucuoğlu, Kargın, 2006: 50).

2.2.3. İşbirlikli (birlikte) Öğretim Destekli Genel Eğitim Sınıfı

İşbirlikli öğretim uygulamasında genellikle genel ve özel eğitim öğretmenin aynı sınıf ortamını paylaşıp, işbirliği halinde eğitim öğretim faaliyetlerini ortaya koymaları söz konusudur. İşbirlikli öğretim ile hem kaynaştırma öğrencisi ve özel gereksinimi olmayan öğrencileri hem de sınıf öğretmenine destek olma yollarından birisi olup, özel ve genel eğitim öğretmenlerinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu birbirleri ile fikir ve bilgi alış verişi yaparak, aynı sınıf ortamında beraber çalışmalarıyla ortaya çıkan bir destek eğitim hizmetidir. İşbirlikli destek eğitim hizmeti kapsamında bir öğretimi sağlayan bir de yardım eden öğretmen öğret-yardım et, öğret-gözle, paralel öğretim, istasyon öğretimi, ekip öğretimi ve alternatif öğretim gibi alt modelleri içermektedir. Bu hizmet süresince öğretmenlerin öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasındaki aşamaları beraber karar vererek uygulamaları, sorumlulukların paylaşımcı bir bakış açısıyla ele alınması ve bu süreçte iletişim ve ortamında karşılıklı güveni sağlamalarının önemi vurgulanmaktadır (Batu, 2013; Gürgür, Uzuner, 2010: 279).

Bu kısıma kadar aktarılmaya gayret edilen destek hizmet türleri, özel gereksinimli öğrencinin sınıf ortamında öğretmene sağlanan sınıfiçi hizmetlerdir. Destek eğitim hizmetlerinin aralarında bulunan farklılık, desteğin öğrenciye ve öğretmene aktarılması sürekliliğinden kaynaklanmaktadır. İkinci destek hizmet türü ise kaynak oda ya da gezici özel eğitim öğretmeni desteği şeklinde sürdürülen sınıf dışında verilen hizmet türüdür.

2.2.4. Kaynak Oda Eğitimi

Kaynaştırma öğrencisinin okul günün en az %21'ini geçirdiği, özel eğitim ve bağlantılı hizmetlerin sağlandığı yerdir. Ama bu eğitim okul gününün %60'ından daha fazla olamaz (Hocutt, 1996: 80). Normal sınıf ortamında eğitimini sürdürmekte olan kaynaştırma öğrencileri, büyük oranda gereksinim duydukları derslerde yada ek çalışmalara gereksinim duydukları konularda (örneğin, iletişim becerileri) normal sınıf

ortamından ayrılarak kaynak odaya alınırlar. Kaynak odadaki, özel eğitim öğretmeni veya uzman (örneğin, konuşma terapisti) özel gereksinimli öğrenciye bireysel ya da küçük gurup eğitimi sağlar (Kırcaali-İftar, 1998: 22). Kaynak odada sağlanılan yardım bireysel olabileceği gibi küçük grup şeklinde de sağlanabilir. Bu destek hizmetinde verilen eğitimde öğrenci sayılısının kaynak odada 5'i geçmemesine, özel eğitim öğretmeninin de en az 20 öğrencilik yükü olmasına önem verilmelidir (Batu, 2000: 36). Kaynak odada yapılan eğitim, normal sınıfta yapılan eğitimle paralel olmalıdır. Kaynaştırma öğrencilerinin kaynak odada aldığı eğitimden dolayı özel gereksinimi olmayan bireyler tarafından olumsuz etiketlemelerin önüne geçilecek önlemlerin alınması gereklidir ve kaynak oda öğretmeniyle normal sınıftaki öğretmeni ve okul idaresinin işbirliği içinde hareket edilmesi önemlidir.

2.2.5. Gezici özel eğitim öğretmeni Desteği

Bu uygulamadaki, özel eğitim öğretmeni görevli olduğu özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okulları dolaşarak özel gereksinimli öğrencilerin faydalanacağı destek eğitim hizmetini sunar. Özel gereksinimli öğrenciler okulda bulunduğu zamanın çoğunu sınıflarında harcar ve okulda gün içerisindeki bazı zamanlarda gezici özel eğitim öğretmeninden eğitim almak için sınıftan ayrılır. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında önemi büyük olan fizyoterapi ve dil, konuşma terapisi gibi özel eğitim ile ilişkili hizmetler, kaynaştırmanın sağlandığı okullarında ek hizmet personelinin katılımıyla özel gereksinimli öğrencilerin hizmetine sunulur. Ancak bu uygulama bazı yönlerden eleştiriye maruz kalmaktadır. Sınıfın dışarısında sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik yapılan eleştiriler içerisinde, kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıfında gösterilen bazı derslere katılma imkanı bulamadıkları, sınıfında bulunan kendi akranlarından ayrı kalmaları ve aldıkları eğitim sonucunda etiketlenmeleri önemli yer tutmaktadır. Kaynaştırma öğrencisinin ve sınıf öğretmeninin ihtiyaçlarına, okulun ve sınıfın bulunduğu yapıya göre hangi destek eğitim hizmetinin sağlanacağına karar verilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, sağlanacak hizmetin içeriğine, süresine ve

türüne göre sınıf öğretmenini ile özel eğitim öğretmeni birlikte karar vermeli ve işbirliğini sağlayarak çalışmalıdır (Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı, 2011; Sucuoğlu,Kargın, 2006; Kırcaali-İftar, 1998).

2.2.6. İlişkili Hizmetler (Ek Hizmetler)

Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanması için ihtiyaç duyabilecekleri bütün destekleri ortaya koyar. Özel gereksinimli öğrencilerin faydalanabilecekleri birçok ilişkili hizmetten bahsedilebilir. İlişkili hizmet imkanları hemen hemen sınırsızdır; fakat özel gereksinimli öğrencilerin bazıları az miktarda ve sınırlı seviyede ilişkili hizmetlerden faydalanırken, bazıları da çok miktarda ve ileri seviyede ilişkili hizmetlere sahip olabilir. İlişkili hizmetler; (a) iş-uğraşı terapisi, (b) fizyoterapi, (c) psikolojik hizmetler, (d) dil ve konuşma terapisi, (e) ulaşım ve (f) sosyal çalışma/hizmet olmak üzere altı gruba ayrılabilir. İlişkili hizmetlerin bir bölümü, hem destek özel eğitim hizmetleri kapsamında hem alan yazında, hem de rehabilitasyon hizmetleri çerçevesinde belirtilmektedir (Eripek, 2013).

Genel olarak destek eğitim hizmetlerine bakıldığında ,hizmet türlerinin kendine göre avantaj ve dezavantajları da beraberinde getirdikleri görülmektedir. Uygulamada hangi destek hizmet türünün olacağı, kaynaştırma öğrencisi, öğretmen ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ihtiyaçlarıyla sınıfın ve okulun genel durumuna göre ele alınmalıdır. Fakat uygulamaya konulacak destek eğitim hizmetinin faydalı olabilmesi için destek hizmeti sağlayan ile sınıf öğretmeni birliktelik kurmalı ve öğrencinin nerede, ne kadar süreyle, hangi alanlarda destekleneceğine beraber karar verilmelidir. Öğretmen için yapılabilecek yardımda, sınıf öğretmeninin bu yardımı almak için istekli olması, işbirliği yapmanın gerekli olduğuna inanması ve sınıfında bir başka eğitimcinin olmasından rahatsız olmaması gerekmektedir. Ülkenin koşulları da kaynaştırma eğitiminde hangi destek eğitim hizmetinin hangi şartlarda kullanılması konusunda belirleyicidir. Ülkemizde kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci sayısında özellikle 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin kabulünden sonra

artmış olmasına karşın, kaynaştırma destek eğitim hizmetleri oluşturulamamıştır. Bu hizmetlerin sağlanması okul rehberlik servislerinde çalışan rehber öğretmenler ile giderilmeye çalışılmasıyla birlikte, üniversite eğitimlerinde özel eğitim alanında ve kaynaştırma konusunda gerekli miktarda ders görmemiş olan rehber öğretmenleri, umulan hizmetleri sağlaması mümkün görülmemektedir. Önceden de belirtildiği üzere, öğrenciye ve/veya öğretmene ihtiyacı olan yardım hizmetinin temin edilmesi konusunda kaynaştırmadan fayda sağlamak mümkün olmamaktadır. Fakat ülkemizdeki genel eğitim okullarında sınıf öğretmenine a) Özel gereksinimi olan öğrencinin teşhisinde, b) değerlendirmesinde, c) gerekli durumlarda bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasında ve d) öğretimin planlanması aşamasında ve uyarlanmasında yardım sağlayacak destek servisler yeterli derecede yoktur. Bu durumun kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde oluşturulmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Kargın, 2004: 55).

2.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN YARARLARI

Kaynaştırma eğitiminin yararları söz konusu olduğunda, kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrenciye sağladığı yararlar akla gelmektedir. Ancak kaynaştırma eğitimi sadece özel gereksinimli öğrencilere faydalar sağlamaz, aynı zamanda özel gereksinimi olmayan ve o sınıfı paylaşan öğrenciler, o sınıfta eğitim veren öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aileleri de kaynaştırma eğitiminin yararlarından faydalar sağlamaktadır (Sucuoğlu, Kargın, 2006: 59).

2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciye faydaları konusunda, özel gereksinimli öğrenciye yaşadığı toplum ile bütünleşme imkanı sağladığı ve özel

gereksinimi olmayan öğrencilerin yapmış oldukları davranışların özel gereksinimli öğrencilere yönelik örnek niteliği taşıdığı ortaya konulmuştur. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere özel gereksinimi olmayan öğrencilerle bir arada eğitim görmenin akademik ve sosyal yönden yararlar sağlayacağı belirtilmektedir (Ünal, 2010: 22). Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla eğitim alması onların sadece zihinsel gelişimini desteklemez aynı zamanda duygusal-sosyal gelişim alanlarını da olumlu yönde etkiler (Samsunlu,2015: 27). Kaynaştırma eğitimi alan kaynaştırma öğrencileri destek eğitimi sayesinde zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirebilirler, algı düzeyleri ve öğrenme özelliklerine uygun yöntem teknik araç ve gereçlerin kullanılması sayesinde öğrenmeleri pekişir. İletişim, işbirliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinirler, kaynaştırma ortamında olumsuzdan çok, olumlu davranış gösterme sıklığı artar (MEB, 2010: 23).

2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olmayan öğrencilere faydaları ise; özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere karşı sağduyulu ve hoşgörülü olduğu, özel gereksinimli bireylerle sosyalleşme imkanı bulduğu ve onlara karşı empati yeteneklerinin geliştiği, sosyal bilişlerinin arttığı ve kendilerini daha iyi tanıdıkları gözlenmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma ortamında özel gereksinimli öğrenciyi de dikkate alarak kullandığı değişik materyaller ve öğretimsel birçok fırsata yer vermesi özel gereksinimi olmayan öğrencilerin de başarılarını arttırıcı etkiler ortaya koymaktadır (Çerezci, 2015: 28; Şahin,2010: 17; Önal 2010: 23; Meb 2010: 23; Sucuoğlu, Kargın 2006: 62).

2.3.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin öğrenim gören öğrencilerin yanı sıra öğretmenlere de yararları vardır. Kaynaştırma eğitimi öğretmenleri öğretim programlarını ve sınıf ortamlarını sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme becerisi elde ederler. Sınıf öğretmenleri; özel eğitim öğretmeni, okul idaresi ve rehber öğretmen ile işbirliği yapma ve iletişimde bulunma imkanı elde ederler ve kendilerini bu konuda geliştirirler (Sülün, 2012: 30). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile birlikte koşulsuz kabul, hoşgörü, sabır, bireysel özelliklere saygı duyma davranışlarının geliştiği bilinmektedir (Güleryüz, 2014: 29). Bununla birlikte bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda bilinçlenirler ve BEP'i uygulama imkanına sahip olurlar. Ayrıca eğitim verdikleri sınıf ortamında bireysel farklılıklara göre materyal hazırlama ve hazırladıkları materyalleri uygulama imkanı bulabilirler.

2.3.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan ve Olmayan Ailelere Yararları

Ailelerin kaynaştırma eğitimdeki rollerinin büyüklüğü ve etkililikleri yadsınamaz bir gerçektir. Özel gereksinimli çocuğun ailesi karar verici ana role sahiptir. Ailenin destekleyici tutumu kaynaştırma eğitiminin başarısı açısından da önemlidir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde diğer ailelerle bir araya gelen özel gereksinimli çocuğun ailesi yalnız olmadığını hisseder (Çerezci, 2015: 30). Özel gereksinimli çocuklarının normal eğitim ortamına devam etmesi anne-babaları zorluklarla mücadele etme konusunda destekler, ailelerin çocuk üzerindeki beklentileri, çocukların kapasitesiyle bağdaşım göstermeye başlar, çocuktaki gelişmelere bağlı olarak kaygı ve güvensizlik duygusu umuda dönüşür (MEB, 2010: 24). Kaynaştırma öğrencisi aileleri ve sınıf öğretmeninin işbirliğinin geliştirilmesiyle aileler, çocuklarını evlerinde daha sağlıklı değerlendirme imkanına sahip olması ve çocuklarının durumlarındaki gelişmeleri sağlıklı bir şekilde paylaşması kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için önemlidir.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için özel gereksinimli ailelerin yanı sıra özel gereksinimi olmayan çocuğa sahip ailelerin birbirlerini tanımaları ve kaynaşmaları gerekmektedir. Aileler kaynaştırma eğitimi konusunda çocuklarına olumlu rol model olmalı ve özel gereksinimi olmayan çocukların kaynaştırma öğrencisine karşı tutumları olumlu olmasını sağlamaları gerekmektedir. Böylece özel gereksinimi olmayan çocuğa sahip aileler, özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelere empati kurarak yaklaşmaları, çocuklarının özel gereksinimli öğrenciler ile kaynaşması konusunda olumlu akran tutumları oluşturacaktır.

2.4. OYUN NEDİR?

Oyun ve oyunun ne olduğu ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalar sonucunda, araştırmacılar oyun ve oyunun ne olduğu konusunda tam bir uzlaşmaya varmış değillerdir. Bu yüzden alan yazında birbirinden farklı oyun tanımlaması ile karşı karşıya gelmekteyiz. Oyun ve oyunun ne olduğu ile ilgili yapılan tanımlamalara bakacak olursak;

Oyun, sadece tipik bir çocukluk aktivitesi değil aynı zamanda bir çocuğun en önemli işi olarak tanımlanır. Diğer oyun tanımlamalarından da anlaşılacağı gibi oyunun çok boyutlu ve disiplinler arası bilim üzeri bir alanı yansıttığı görülmektedir. (Glenn, Knight, Holt, Spence, 2012: 187).

Oyun konusunda yapılan tanımlardan bir diğeri ise Akandere (1998: 1) 'in yaptığı tanımlamadır: Oyun oynarken çocuk mutlu olur. Çocuğun büyümesi ve gelişmesi için beslenme, sevgi ve bakım ne kadar gerekliyse, oyun da o kadar gereklidir. Oyunla çocukta coşku ve sevgi duygularının kazandırılması amaçlanmaktadır. Oyun esnasında sevinç gibi duyguların yanında disiplin, düzen takım arkadaşına ve gruba uyma, fedakarlık gibi alışkanlıklar kazanır.

Oyun, bir yetişkine göre, yeniden doğuş ve tekdüzelikten kaçış iken, çocuk için bir uğraştır. Oyun, tecrübe kazanma öğrenme, yapma ve aynı zamanda bir kültür iletim aracıdır. Temel oyunların yüzyıllardır çok az bir değişiklik göstererek oynandığı görülmektedir.

Oyun, keşfetme, hareket etme, iletişim kurma ve çevreyle etkileşimde bulunma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu becerilerde yetersizlikler olduğunda çocuğun yaşamında pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklarda görülen zihinsel, iletişimsel, fiziksel ve sosyal yetersizlik ve sınırlılıklar onların oyun davranışlarını da etkilemektedir (Childress, 2011: 120).

Çocuğun kişiliği oyun içinde belirginleşmeye başlar, yetenekleri oyun içinde ortaya çıkar, yaşam ile ilgili deneyimlerini ve becerilerini çoğunlukla oyun içinde öğrenir. Çocuk oyun içinde düşünür, hareket eder, planlamalar yapar ve bunları da sözleri ile ifade, hareketleri ile belli eder. Çocuklar bazen kendi kendine oynarken bazen de diğer çocuklarla oynarken gerçekleştirdiği davranışları ile sosyal, bilişsel, psikomotor, yönden hangi gelişim evresinde bulunduğu konusunda da ipuçları verir (Kolcu, 2014: 16).

Tekin-İftar (2012: 425)' in Moor (2008)'dan aktardığına göre oyunun pek çok yararı bulunmaktadır ve oyunun yararları izleyen biçimde sıralanmaktadır:

Sembolik Anlayış (oyuncak nesnelerin gerçek nesneleri temsil edebildiğini anlama) gelişir: Bu yolla sembolleri kullanabilme çocukların gerçek dünyayı algılamalarını ve çevreyle nasıl etkileşime gireceklerini öğrenmelerini ve dil için gerekli olan yapıların yerleşmesini mümkün kılmaktadır.

Araçların nasıl çalıştığını ve eylemlerin sonuçlarını nasıl değiştirebileceğini deyimler:

Örneğin, eğer küçük bir bardağın içine suyu boşaltırsam ne olur? Gibi bir eylemin sonucunu yaparak ve yaşayarak sınar.

Güvenli bir yol olan oyunla korku yaratan düşüncelerini deneyimleme fırsatı bulur: Örneğin, "kötü kurt saklanıyor ve eğer gürültü yaparsam beni alacak" düşüncesine ilişkin oyun kurulabilir.

İnsanlar arasındaki ilişkileri, insanların belli durumlarda nasıl davranacağını ve ne beklediğini oyun içinde deneyimler: Örneğin bunun için doktorculuk, evcilik, öğretmencilik oyunu oynayarak rol beklentileri algılar.

Çocuğa özgüven vererek ve başarılı olmasını sağlayarak çocuğun oyun içinde müzikle, dansla, çizimle, oyun hamuruyla vb. hayal gücünü ve yaratıcılığını gösterme fırsatı sunar: Örneğin, oyun hamuru ile yemek masası hazırlayarak yaratıcılığını geliştirir.

Oyuncakları kullanarak günlük yaşanan olayları oyun içine taşımayı ve farklı öykü temalarını ve sonuçlarını deneyimlemeyi sağlar: Örneğin, "anne ve baba küçük kız dışarıda yürüyor, ohh küçük kız düştü… Hadi yara bandı getirelim veya ambulansı arayalım" gibi bir öykü oluşturabilir ve bunu canlandırabilir (Moor, 2008; Aktaran Tekin-İftar, 2012: 425)

Oynamak, sınırlarını tanımak için onlara yardım eden deneme ve hatalar ile öğrenme ve yanlış yapmada çocuklara imkan sağlar. Oyun çok güvenli olursa, bu sadece tahmin edilebilir ve sıkıcı olmaz, aynı zamanda çocukların riski yönetmesinin uygulama tecrübelerini sınırlandırır. Bu yüzden onların riskli durumlarla başa çıkması ve riski tanımlama yetenekleri için oyun önemlidir. Oyuncul davranışlar konsantrasyonu ve öğrenmeyi destekler, ek olarak sosyal becerilerin gelişimini teşvik eder ve risk alma yeteneğini geliştirir (Ludvigsen, Creegan, Mills, 2005: 5).

Çocuk için yaşamı öğrenme aracı olan oyun büyük öneme sahiptir. Oyun oynarken çocuk eğlenir, deşarj olur, mutlu olur. Çocuğun bulunduğu her yerde oyun vardır. Oyunların türü, kullanılan araç-gereç kültürden kültüre, zaman içinde değişse de oyun var olmaya devam etmektedir (Kolcu, 2014: 9).

Oyun, çocuğun dış dünyayı algılama aracıdır. Çocuklar oyun oynayarak eğlenirler ve mutlu olurlar, kendilerini güvende hissederler, birbirleriyle etkileşime geçmeleri için ve birbirlerini anlamaları için en önemli yollardan biridir. Oyun, çocuğun doğası gereği hayatının bir parçasıdır ve oyun hayatı anlamak ve anlamlandırmak için çocuğa çok önemli fırsatlar sunar ve çocukları geleceğe hazırlar.

Oyun; çocukların duygusal güçlerini, bilişlerini, fiziksel yeteneklerini ve hayal güçlerini geliştirmek için, onların yaratıcılığı kullanmasına izin verir. Çocuklar oyun oynayarak birbirleriyle kendi dünyalarında etkileşime girer ve katılımları sağlanır. Onlar kendi yaşıtları ya da diğer çocuklarla birlikte bazen genç rolleri uygulayan ve korkularını fetheden birer usta olabilirler. Oyun çocuklara dünyayı keşfetme ve yaratma için izin verir. Onlar kendi dünyalarının ustaları oldukları için oyun; dayanıklılık ve kendine güvenin artmasına yol açarak çocukların yeni beceriler geliştirmesine yardımcı olur. İdeal olarak; yetişkinlerin çoğu oyuna katılır ama oyun yetişkinler tarafından kontrol edildiğinde; çocuklar, yetişkin yetişkinlerin ilgi ve kurallarına maruz kalırlar ve oyunun onlara sunduğu özellikle grup becerileri, liderlik, yaratıcılık gelişiminde azalma görülür (Gingsburg, 2015: 183).

Oyun, bir veya birden fazla kişinin belli kurallar çerçevesinde zihni, bedeni ve ahlaki güçlerini geliştirmek amacıyla yaptıkları eğlence türü hareketler olarak ifade edilebilir. Oyun kavramı, çocuklarda çok küçük yaşlarda gelişmeye başlar. Çevresindeki eşyalarla, oyuncaklarla oynamaya başlayan çocuk büyüdükçe arkadaşlar edinerek oynamaya yönelir. Okul çağında grup oyunları ağırlık kazanır. Oyunun gerçekleşebilmesi için öncelikle oyun mekanı, oyuncu ve araç-gereçlere ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyaç oyunun türüne göre değişir. Çocuk oyunları özgürce yapılan eylemlerdir. İstenildiği zaman başlanır, istenildiği zaman bırakılır. Kurallar oyun sırasında birlikte değiştirilebilir (Özhan, 1990: 5).

2.5. OYUNUN ÖNEMİ

Oyun üzerinde geliştirilen kuramlar oyun için yeterli gelmemekte ve oyunun bilimsel incelemelere ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun özellikle erken yaş çocuklarla özdeşleşmiş ve yapılan araştırmaları da bu yaş grubuna yönlendirmiştir. Bilimsel olarak çalışma ve bulgularla önemini arttırmış ve bilim adamlarının ilgisi bu alana çekmeye başlamıştır. Oyun çocukların zamanlarının önemli bir kısmını aldığı için sevdikleri ve zevk aldıkları bir aktivite olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk, oyun

oynarken oynadığı oyuna odaklanır ve ilgisini oyuna yöneltir. Böylece oyunun çocuklar için ciddi bir görev, ciddi bir iş olabileceğini söyleyebiliriz. Oyun, çocukların dünyayı keşfetmeleri için açık bir pencere görevi görerek çocukların dünyaya açılmalarına öncülük ederek çocuklar üzerinde fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin temelini oluşturur. Bu durum günümüzde yapılan araştırmalarla da vurgulanmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk, Kök, 2007: 325; Güneş, 2015: 773).

2.6 OYUNUN ÖĞRETİCİ YÖNÜ

Çocuğa inanılmaz bir öğrenme imkanı sunan oyun, aslında tüm gelişim alanlarını etkileme özelliği taşır. İyi bir sosyalleşme aracı olan oyun, aynı zamanda çevreyi algılama ve insanlarla etkileşim sağlamada da çocuğa önemli ölçüde destek olur. Oyunun, oyuna keşfetme imkanı sunmasının yanısıra öğretmene, aileye vb. kişilere çocuğu anlama, algılama, tanıma ve keşfetme imkanı sunan bir özelliği de vardır. Çocuklar, gün içerisindeki iç çatışmalarını kaygılarını, öfkelerini ve sıkıntılarını oyun zamanında dışarıya atmakta ve bu duyguların üstesinden gelebileceği roller alarak hayata hazırlanıp kötü duygularla baş edebilmektedirler. Çocuklar oyunda biliş becerilerinin çoğunu kullanır ve denetler zıplayıp atlama, bisiklete binme, koşma, denge sağlama ve eşgüdümlemeyi sağlayarak topluma ve çevreye uyum sağlamasını geliştirir (Gander, Gardiner, 2007: 278; Koçyiğit, Tuğluk, Kök, 2007; 325).

Çocukların oyun oynamaları için oyunun eğlence niteliği taşıması dışında çeşitli sebepler vardır. Oyun çocuk adına öğrenme ortamı taşımaktadır. Çocukların eğitimleri ile ilgilenen uzmanlar, oyunu çocu zaman eğlence gereksinimlerinin karşılamasının yanısıra öğrenme ve gelişim için de kullanabilmektedir. Eğitimde öğretmenler çocuğa kazandırmayı amaçladıkları beceriyi sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerini seçtikleri bir çok becerileri oyun ile öğrenme yolunu denedikleri görülmektedir (Fırat, 2013: 885).

Oyun çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır. Oyun çocuğun özgürlük alanıdır. Büyüklerin karışması engelinden uzakta kendi olabildiği tek uğraştır. Oyun çocuğun deneme sınama ve yaratma olanağı bulduğu deney odasıdır. Kendi küçük dünyasıdır.

Oyun çocuğun hayal dünyasıyla gerçekler arasında kurduğu bir köprüdür. Oyun çocuğun yaşantılarını sergilediği, yeniden yaşadığı sahnedir. Başka bir deyişle oyun çocuğun dili ve anlatım aracıdır. Oyun ve oyuncaklar çocuğun kendi yaşıtlarıyla anlaşmasına, kaynaşmasına yarayan en etkili iletişim aracıdır. Kısacası oyun, çocuğun davranışının ve kişiliğinin aynasıdır. Çocukların oyununu gözleyerek onları çeşitli yönleriyle tanımak olanak içerisindedir (Mangır, Silleli, 1987: 19).

2.6.1. Oyunun Çocuğun Dil gelişimi Üzerine Etkisi

Çocuk oynarken devamlı konuşur sözcükleri tekrarlar ve sözcük sayıları çoğalır. Cümleler kurarlar düşüncelerini ifade ederler, objenin isimlerini bilir ve işlevlerini kavrar, yeni yeni bilgiler edinirler (Poyraz, 2012: 28).

Çocukların oynadıkları oyunlar onların dil gelişimi ve iletişim ayıt ediciliğine katkı sağlayacaktır. Aştırmalarda hayali ve fantezi oyun ile konuşma arasında güçlü bir etkileşim olduğu kanıtlanmıştır. Çocukların oyun sürecinde etkili dinlemeyaptıkları ve duygularını etkili bir şekilde ifade ettikleri ortaya çıkarılmıştır (Gül, 2006). Çocuk, oyun ortamında ses tonlamalarını, doğaçlamaları, sesin kime ait olduğunu, sesin nereden geldiğini, taklit ederek farklı sesleri çıkarmayı, bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrenir (Kolcu, 2014: 19).

Çocuklar zaman zaman kelimeleri yanlış telaffuz edip, yanlış anlamlarda kullanabilmektedir. Yetişkinle birlikte ve arkadaşlarıyla oyun oynayan çocuklar bu yanlışların doğrusunu öğrenebilir hatta bu eğlenceye dönüşebilir.

Tüm oyun türleri çocukların dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklemesi için pratik yapma şansı sağlar. Dil kültürel ve etnik yapıdan meydana gelir. Dolayısıyla pratik yapma şansı sağlar. Dil kültürel ve etnik yapıdan meydana gelir. Dolayısıyla oyunda dil ve iletişimde kültür ve değerler de aktarılmış olmaktadır.

Oyun, sosyal etkileşim davranışlarını geliştiren önemli bir araç olmaktadır. Oyun etkinlikleri sırasında çocuklar diğerleriyle iletişim kurmak, isteklerini, gereksinimlerini,

duygu ve düşüncelerini ifade etmek için dil ve konuşma becerilerini kullanmaktadırlar (Tekin-İftar, 2012: 429).

Oyun, çocuğun hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Normal hayatta çocuk, oyunda dili kullandığı gibi insanlarla etkileşimde bulunmak için de dili kullanmalıdır. Çocukların oynadığı oyunların önemli bir kısmı dil gelişimlerini desteklemektedir. Sembolik oyunlar, cümle kurma, telaffuz etme, şarkılı oyunlar ve dramatik oyunlar sesleri doğru kullanma adına çocuklara yardımcı olur. Çocuk oyun yoluyla gerçek hayattaki olayları daha iyi kavrar, anlatılanları daha iyi ve çabuk anlar ve kendini son derece iyi ifade etme imkanı bulur(MEB, 2009: 81).

2.6.2. Oyunun Çocuğun Bilişsel Gelişimi Üzerine Etkisi

Davranış ve tutumlar çocuklar tarafından oyunla deneyimlenir. Oyun avantajları nedir? Oyun; beynin büyümesini ve gelişimini arttırır, yeni sinirsel bağlantılar kurar ve oyun oynayan kişiyi daha zeki yapar. Bu da başka kişilerin duygusal durumlarını anlamada (empati kurmada) ve değişen durumlara adapte olmada beyin becerisini arttırır. Oyun beynin gelişimini hızlandırdığı için sıkı sık oynanmalıdır. Sadece çocuklar mı oyun oynar/ oynamalıdır? Yetişkinler öğrenme yeteneğine sahip olduklarından ve beyinlerinde hala yeni sinir sistemi kurulabildiğinden oyun oynamaya devam etmelidirler (Goldstein, 2012: 11).

Çocuk oyun oynarken bazı yenilikler ortaya koyar. Hayal gücünü oyunda açığa çıkarır. Çevresinde gördüğü olay, tutum, duygu ve davranışları oyuna yansıtır. Çocuk oyunda gerekli ortam ve malzeme sağlandığında yaratıcılığa yönelir. Çocuk çok farklı materyallerden kendine oyun malzemesi edinir ve becerileriyle gayet ilgi çekici araç gereçler yapabilir bu da çocuğa özgüven kazandırır. Çocuk oyunda kazandığı becerileri günlük problemleri ortadan kaldırmak için gerçek hayatta uygulamak üzere gerçeğe hazırlanır. Oyun çocuğa kendini tanıma imkanı sunar ve rahatlama sağlar. Bu yüzden oyun tedavi amaçlı da kullanılmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk, Kök, 2007: 327).

Çocuklar oyun oynadıklarında bilişsel yeteneklerinin bir çoğu da gelişir. Bellek karar verme, strateji, mekânsal akıl yürütme, gözlem, yaratıcı düşünce ve problem çözme bu önemli bilişsel yeteneklerin bazılarıdır. Bir çok masa oyunu harfleri, sayıları, ve renkleri hecelemeyi, tanımayı, okumayı ve saymayı geliştirir. Dikiş dikmeyi, yapı kurmayı, yiyecekleri hatta sanat malzemelerini de kapsayan yapılandırılmamış faaliyetler kavram gelişimini uyarabilir ayrıca yaratıcılığı besler. Örneğin, suyla, kumla, karla, buzla, çamurla ve yaprakla oynamak çocuklar için bunların hangi özellikte olduklarını anlamalarını ve diğer maddelerle bağlantılarını keşfetme imkanı verir. Anne ya da baba ile ahırları, çatı katlarını, parkları araştırmak, balık avlamaya, yürüyüşe, alışverişe ya da "işe gitmek" , tümü çocuklara yeni kavramları öğretmede çok önemlidir. Masayı kurma, bulaşık yıkama, yemek pişirme ve fırını kullanma, kar küreme, yeni bir bebeğe bakma, yaprakları süpürme, araba yıkama, gibi ev işleri için anne ve babaya "yardım etme" öğrenmede aynı görevi görür. Sadece bir yetişkini arabanın yağını değiştirirken görmek bile özellikle yetişkin çocuğun sorularını cevaplamaya vakit ayırırsa onda bu düşünceleri uyandırabilir (Gander, Gardiner, 2007: 278-279).

Oyun çocukların organize etme becerisinin gelişimini destekler. Çocuğun oyundaki amacına ulaşmak için nesneleri organize etmesi gereklidir. Örneğin: "Doktora gitme" oyununu oynamak isteyen bir çocuğun, doktor muayenehanesinin ve bekleme odasının nerede olduğunu, stetoskobun yerine ne kullanacağını kararlaştırması gereklidir. Ayrıca çocukların oynamak için materyalleri nereye taşıyacakları ve düzenleyeceklerine karar vermeleri gerekir (Aksoy, Çiftçi, 2014: 8).

Oyun, çocuklarda düşünmenin daha karmaşık yollarının bir öncüsüdür. Çocuğun karar verme, bellek, strateji, gözlem, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerilerinin gelişimini destekler. Bu sayede çocuk pek çok kavramı oyun içinde öğrenir. Oyun, çocukların eşleştirme, sınıflama, analiz, sentez, değerlendirme, gibi zihinsel süreçlerinin işleyişini hızlandırır. Çocuğun dikkatini toplamasına ve kendisinde var olan yaratıcı potansiyelini açığa çıkarıp kullanmasına yardımcı olur. Çocuğun erken yaşta, çevresindeki dünya ile ilgilenmesi ve etkileşime girmesi oyun yoluyla olmaktadır. Yeni beceriler geliştirmesine, gelecekte olabilecek sorunlarla baş etmesine yardımcı

olmaktadır (Hurwitz, 2002; Ginsburg, 2007: 184; Cirhinlioğlu,2010: 172 ; Sheridan, Howard ve Alderson,2011: 3).

Çocuklar oyun sırasında öğrendikleri kavramları sınama imkanı bulur. Oyun çocuğun yaşadığı günlük hayat çatışmalarının çözümlenmesine ve çocuğun bastırılamamış arzularının üstesinden gelmesine imkan sağlar. Çocukların öğrenmelerinde oyun, doğal tekrar sağlaması ve öğrendiklerinin unutulmaması için geliştirici bir rol üstlenir ve çocuklara öğrendiklerini uygulama fırsatı verir (Kolcu, 2014: 16).

Oyun çocuğu iç dünyasını yansıtmasında ayna görevi gören bir araçtır. Çocuk, oyun sırasında günlük hayattaki duygularını, arzularını, yaşadıklarını ortaya koyar. Çocuk, oyun sırasında aldığı roller ile dünyayı ve olayları algılamaya çalışır, günlük hayatta karşılaştığı kişiler ile kendisi arasında özdeşim kurar. Böylelikle çocuğun kişiliği gelişmeye başlar. Çocuk oyun sırasında uygulama imkanı bulduğu için kendini doğal bir laboratuvar ortamında bulur ve çocuğun deneysel düşüncesi gelişir. Çocuk oyun ortamında eğlenerek öğrenme imkanı bulduğu için edindiği bilgiler önemli ölçüde kalıcılık gösterir. Ayrıca oyun oynarken pasif durumda olmayıp aktif öğrendiği için yaparak ve yaşayarak öğrenme yolunu benimser ve bu yol diğer öğrenme tekniklerine göre daha etkilidir (MEB, 2009: 80).

Çocuk, oynarken nesneleri tanır ve bunları nasıl kullanacağını ve ne işe yaradıklarını öğrenir. Ayrıca öğrendiği nesne ve kavramları cümle içinde kullanarak dil ve kelime dağarcığına kazandırır. Böylece çocuk dil gelişimi kazanır. Çocuğun oyun içerisinde zihinsel faaliyetleri sürekli açıktır ve aslında çocuk oyunda zihinsel bir antrenman yapmaktadır. Çünkü kavramları tanıma, özdeşleştirme ve kullanma imkanı doğmaktadır. Öğrendiğinin farkında olan çocuk, oyun oynama isteğini bir üst seviyeye taşır. (Özer, Gürkan, Ramazanoğlu, 2006: 57).

2.6.3 Oyunun Çocuğun Motor Gelişimi Üzerine Etkisi

Psikomotor davranışlar insanın ruhsal yaşamı ile kenetlenen hareketlerine verilen adı ifade eder. Çocuk doğduğu zaman hız, tepkiye hazır olma, durgunluk, eşgüdüm, hareket, dikkat, dinamik ve esneklik gibi psikomotor becerilere hakimdir. Oyun ortamı bu yeteneklerin sağlıklı bir biçimde gelişmesi için oldukça önemlidir. Örneğin, bazı çocuklar oyun faaliyetlerine başlamada çekingenlik gösterirler. Denge tahtasında yürümekten korkarlar, tırmanma, kayma ve merdiven gibi araçları kullanamazlar. Böylesi bir duruma çocuğun iradesini gereğince kullanamaması sebep olur. Aksi takdirde hemen çocuğun organlarında, sinirlerinde ve kaslarında bir bozukluğun varlığı düşünülmemelidir. Çocukların önceden görmediği, yapmadığı ve kendisine aşina olmayan aktivite yada oyunla karşılaşan çocuklar, kendi kendilerine yapmaktan karktukları, çekindikleri birtakım hareketleri oyun ortamında arkadaşları ile beraber daha kolay yapabilirler (Poyraz, 2012).

Oyun esnasında çocuk bütün bedenini hareket ettirir. Oyun oynarken çocuğun ince ve kalın kasları esneme, gevşeme ve kasılmalarla durmadan hareket halindedir. Özellikle büyük oranda hareket barındıran oyunlarda kan dolaşım hızı, kalp atışı ve solunum normalin üzerine çıkabilir. Bu nedenle kana bol miktarda oksijen taşınır ve kan akışıyla dokulara daha fazla gerekli oksijen ve besin takviyesi olur. Böylelikle bedende birikmiş zehirli atıklar vicuttan atılır. Oyun oynayarak enerjisini dışarıya atan çocuğun uyku düzeni oluşur ve iştahı açılır. Dışarıda oynanan oyunlar, çocuklara güneşten ve temiz havadan bol miktarda yararlanma imkanı vererek kemik ve kas gelişimlerini olumlu yönde etkili olur. (MEB,2009: 6).

Çocuk oyun oynarken, bedeninin farkına varır ve bedeni üzerinde kontrol kurar. İnce motor becerileri gerektirecek el-göz koordinasyonunu sağlayacak ince ve küçük objelerle oynanması, kaba motor becerileri geliştirecek büyük ve hareketli nesnelerle oynanması çocuğun kas gelişimini önemli ölçüde ilerletir. Böylelikle çocuk, bedeninin ve yapabildiklerinin farkına varmanın hazzıyla yetenek ve becerilerini de geliştirir (Pehlivan, 2012: 15).

Oyun, çocuklara dış mekanda oynama imkanı sunduğu için çocukların doğa ile olan etkileşimi sayesinde fiziksel gelişim yönünden daha sağlıklı ve motor beceriler bakımından da olumlu etkiler göstermektedir. Fjortoft (2004) yaptığı araştırmasında oyunda doğal kırsal oyun alanıyla desteklenen çocukların motor becerilerinde istatistiksel olarak artış meydana geldiğini göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları kontrol grubuna göre kırsal imkanların sağlandığı çocukların fiziksel oyun aktiviteleri ve motor gelişimlerinde belirgin bir artış meydana geldiği görülmüştür.

Oyun özellikle çocuğun fiziksel gelişimine yardım ettiğinde bu oyun türüne fiziksel oyun denir. Fiziksel oyun, çocukların sağlıkları için çok iyidir ve onlara güven verir. Zıplama, tırmanma, koşma, dans etme, dengede durma gibi oyunlar çocukların gelişiminde etkilidir (Tassoni, 2001: 3).

Kaydıraçlar sayesinde çocuklar kayıp düşme hissinden ve tırmanmaktan keyif alırlar. Bu onlara el-ayak koordinasyonunda yardımcı olur. Trambolinler ile çocuklar zıplamaktan keyif alırlar. Bu onların ayak kaslarını güçlendirir ve dengede kalmalarına yardımcı olur. Salıncaklar, çocukların dengede kalmasına yardım eder ve onlar kendi kendilerini sallamayı öğrendikleri için onların ayak kas koordinasyonu artar. Çocuklar tüneller ve geçitlerden hoşlanır. Bu onların el ve ayaklarını hareket ettirmeye yardımcı olur. Tırmanma Kafesleri ile çocuklar tırmanır ve bu da ayakları güçlendirir. Onlar dengede kalmayı öğrenir ve zirvede durmanın keyfini hissederler. Çemberler sayesinde çocuklar atlayabilir, yuvarlanabilir ve içinden tırmanabilir. Çemberler çocukların ayrıntılı hareketler yapmasına yardımcı olur (Tassoni, 2001: 117).

2.6.4. Oyunun Çocuğun Sosyal Beceri Gelişimi Üzerine Etkisi

Toplu olarak karşılıklı anlayış içerisinde, birbirinin haklarına saygı göstererek yaşama duygusunun temelleri oyun çağında atılır. Oyun içerisinde yeni görüşler, çözümler geliştirilir. Bu sebeplerden dolayı oyun, çocuklarda yaratıcı düşünceyi ve dengeli davranışı geliştirir. Kazandıkları bu yaratıcılık onların hayata uyumunu, birlikte karşılıklı sevgi ve saygı içerisinde yaşamalarını sağlar (Özhan, 1990: 5).

Çocuklar oyun oynarken dünyayı istedikleri gibi şekillendirme imkanına sahiptir. İstedikleri rollerde yaşayabilirler. Oyun aslında çocuklar için eğlence olmasının yanında, gelişen çocukların sosyalleşmesinde önemli bir işleve sahiptir. Oyun, çocukların çevrelerindeki dünyanın farkına varıp onu anlamlaştırmalarına olanak verir. Oyun gerçek hayatta karşılaşabileceği olaylardaki riskleri en aza indirebileceği ortamdır ve toplumsal rolleri kendilerine göre deneyebileceği imkanı oyun sayesinde bulmaktadır. Örneğin, çocukların, "Haydi motosikletlerimizi uçuruma sürelim!" ya da "Sen polis ol ben de kötü adam!" dediklerini duyabiliriz (Gander, Gardiner, 2007: 315).

Oyunların neredeyse tümünde sosyal açıdan çocuğun gelişiminde faydası olan önemli davranışlar yer alır. Oyunda kazanılan toplum kültürünü öğrenme, grubun menfaatlerini koruma ve kollama, iyi ve doğruyu benimseme, işbirliği yapma ve paylaşımcı olma, haklarını savunma, saygılı olma gibi özellikler çocukların toplumsal kimlik oluşturmasında önemli sayılan öğretici sosyal değerlerdir. Çocuk oyunda kendisinin inşa ettiği özgür bir dünyaya sahiptir. Kendi inşa ettiği kurallar ile özgürlüğün tadına varır ve egemenliğini yaşar. oyun içinde çocuğun kullandığı araç-gereçler, roller, yaşadığı olaylar sadece dışarıdan görüldüğü basitlikte kalmaz aynı zamanda çocuklar için olağanüstü anlamlılık, hareket, canlılık ve düşünceleri barındırır. Çocuklar çevresinde gördükleri kişileri de oyuna kaynaştırır ve kendilerine özel kurallarla oyunu biçimlendirirler. Daha önce karşılaşmamış çocuklar oyun içinde tanışır ve kaynaşırlar. Çünkü oyunun doğasında anlaşma ortamı, ortak dillilik, benimseme ve kabul yatar. Oyun, çocukların aynı ortamda hayallerini, araç-gereçlerini, rollerini, zamanlarını paylaşma imkanı verir ve çocukları sosyal ortamlara hazırlar (Özer, Gürkan, Ramazanoğlu, 2006: 56).

2.6.5. Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimi Üzerine Etkisi

Oyunlarda çocuklar kazanmanın ve kaybetmenin önemini kavrarlar. Tek tek ya da grup halinde oynanan birçok oyunda kazanma ve kaybetme faktörleri vardır.

Çocuklar oyunlar sayesinde, rakiplerini yendikleri zaman kazanma sevincini tadarlar, yenildiklerinde de bunun normal bir şey olduğunu, başarı ve başarısızlığın insanlar için sürekli yaşanan olaylar olduğunu kavrarlar. Büyüdüklerinde de bu tür olayları daha bir olgunlukla karşılarlar (Özhan, 1990: 6).

Oyun risk almaya fırsat verir ve risk almak oyunun doğal bir parçasıdır. Bu risk hayatı tehlikeye atma anlamında değil, yaratma ile ilgili bir risktir. Daha önce denenmemiş bir şeyi denemek, daha önce düşünülmemiş şeyleri düşünmek, daha önce anlaşılmamış bir şeyi kavramsallaştırmak gibi etkinliklerin içinde yer almayı gerektirir. Çocuk oyunda güvenlik sınırları dahilinde risk alır ve yeni şeyler deneme riski göze alabilen beyinlerin ürünüdür (Pehlivan, 2012: 16).

Sosyal gelişim ile psikolojik gelişim aynı kavramlardır. Çocuk iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlışı, gelenekleri ve görenekleri, toplumsal kuralları, meslek gruplerını öğrenir ve kendi kişiliğini biçimlendirir. Oyun kuralları gereği oyuncu disiplinli olmaya ve rakibine saygılı olmaya mecburdur. Çocuk, oyunun özgürlüğünün tadına varmalıdır. Oyunda yaşadığı problemlerin kendisi üstesinden gelmelidir. Çözemediği problemler için çocuğa dışarıdan birileri değil çocuğun oyun arkadaşı yardımcı olmalıdır (Özer, Gürkan, Ramazanoğlu, 2006: 56).

Çocuk, oyunda oyunun ona neler kazandıracağını ve oyunun amacının ne olduğunu düşünmez, tamamiyle kendini oyuna verir ve oyun oynarken farkına varmadığı deneyimler ileriki yaşamında ona çok fayda sağlar. Oyunda çocuk karşılık beklemeden bir işi yapmayı ve bundan sevinç duymayı öğrenir. Bu davranışı kazanan çocuk ileride fedakarlık yapmayı öğrenir. Çocuk oyun yoluyla cinsel kimliğini kavrama, arkadaş edinme, özgürlüklere saygı gösterme, paylaşma, yardımlaşma, kaybetme, kazanma gibi kavramları öğrenir ve gerçek hayatta uygular (Poyraz, 2012).

Oyunun çocuğun duygusal gelişiminde olumlu yöndeki etkisi çocuğun duygusal zekasını da olumlu yönde etkilemektedir. Birlikte oynanan oyunlar, çocukların kişisel farkındalık, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme, kişisel yönetim, ilişki yönetimi gibi duygusal zekanın gelişmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Kırtıl (2009) Yaptığı

araştırmasında ikinci kademe ilköğretim öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki bağlantı İzmir ili örneklemi üzerinde araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, duygusal zeka alanları ve yaşam doyumu arasındaki bağlantıların pozitif yönde anlamlı bağlantı olduğu ortaya konuşmuştur. Yurdakavuştu (2012) yaptığı araştırmasında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklere göre duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri, duygusal zeka ve sosyal beceri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularında duygusal zeka ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaşarsoy (2006) yaptığı araştırmasında özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zeka gelişim programının, bu öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ulaştığı sonuç neticesinde öğrencilere uygulanmış eğitim programının duygusal zekanın kazandırılmasında ve davranış problemlerini azaltmada önemli ölçüde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalardan görülmektedir ki duygusal zekanın kazanımının çocuklar üzerinde çok olumlu etkileri vardır ve çocukların duygusal zekasının gelişiminde oyunun araçsal olarak kullanımı önem arz etmektedir. Bu bağlamda oyunun eğitimde kullanılması okul çağındaki çocukların duygusal zekalarının geliştirilmesini kolaylaştırabilir.

BÖLÜM III

3. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmamızın bu bölümünde Oyun ile yapılan yurtiçi ve yurtdışı yayın ve araştırmalar ile kaynaştırma eğitimi ile yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. OYUN İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

3.1.1. Oyun İle İlgili Yapılan Yurtiçi Yayın ve Araştırmalar

Gül (2006) Yaptığı çalışmada, alt sosyoekonomik düzeyde olan ve anasınıfında öğrenim gören 61-72 ay arasındaki çocuklara uygulanan sembolik oyun öğretiminin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 61-72 ay arası gelişim gösteren 12 çocuk deney grubu, 12 çocuk kontrol grubu olmak üzere 24 çocuk seçilmiştir. Bu araştırmada Gazi Erken Çocukluk Gelişim Aracı kullanılmıştır. Bu değerlendirme aracı ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre; anasınıfında öğrenim gören 61-72 ay arası alt sosyoekonomik düzey çocuklara sembolik oyun eğitimi etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada sembolik oyunun anasınıfına devam eden çocukların psikomotor gelişim alanında, bilişsel gelişim alanında, sosyal duygusal gelişim alanlarında ilerlemeler kaydedildiği görülmüştür.

Bayırtepe ve Tüzün (2007) yaptıkları araştırmada ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerindeki eğitsel bilgisayar oyunlarının etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Yapılan çalışmada hem nitel hemde nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yüz yüze görüşme uygulanırken nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen olan kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan test, donanım konusunda önceden ders almamış 59 ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine ve donanım konusunda bilgi sahibi olan 92 ilköğretim 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilere uygulanan uygulama öncesi ve uygulama sonrası başarı testi sonuçlarında iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır. Bunun yanısıra oyun tabanlı öğrenme ortamıyla anlatıma dayalı öğrenmenin uygulandığı ortamdaki başarılar ve bilgisayar öz yeterlilik algılarında anlamlı farka rastlanamamıştır. Son olarak; oyun tabanlı öğrenme ortamının kaygıları azalttığı, bireysel öğrenmeye yardımcı olduğu, öğrencilerin hoşlarına gittiği ve öğrenmeye görsel katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Aydın (2008) Sembolik oyun testinin Türkçeye uyarlanması ve okul öncesi dönemde normal, otizmli ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması amacını taşıyan araştırmasında; özel gereksinimi olmayan, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun, soyut düşünce, gelişim ve dil kullanım becerileri açısından karşılaştırmaları yapılmıştır. Sembolik Oyun Ölçeği, Raven Standart Progresif Matris Testi, AGTE ve Dil Kullanım Ölçeği için ortalamalar arasındaki farklılıklar incelendiğinde; özel gereksinimi olmayan grubun puan ortalamasının otistik ve zihin engelli gruptan; zihin engelli grubunun ortalamalarının da, otistik gruptan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Durualp ve Aral (2010) yaptıkları araştırmada anasınıfında öğrenim gören 6 yaş çocukların sosyal becerileri üzerinde Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada öntest son test kalıcılık testi kontrol gruplu denelsel desen uygulanmıştır. Çalışmaya anasınıfına Çankırı İlinde devam eden ve özel gereksinimi olmayan 96 çocuk katılmıştır. Verileri toplama esnasında çocukların kendileri ve ailelerinin bazı bilgilerini toplamak amacıyla Sosyal Beceri Ölçeği ve Aile Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sosyal beceri eğitimi alan grup bu eğitimi almayan gruba göre daha az problemli davranış sergilemiştir. Kontro grubundaki çocukların ise yönergeleri izlemede zorlandığı, kendini yeterince ifade edemediği, kolayca arkadaş edinemediği, grup çalışmalarında isteksiz kaldığı ve etkinliklere katılımlara isteksiz oldukları ortaya çıkmıştır. Uygulanan kalıcılık testi ortalamaları farkın anlamlı olmadığı ve uygulanan programın etkisinin devamlılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Ayaydın (2011) yaptığı araştırmada oyun ve sanat arasındaki benzer yanları ortaya koymayı, çocuğun gelişim sürecinde oyun olarak sanatın gerekliliğini incelemeyi ve çocuğun resim yapmasının onun için neler ifade ettiğini betimlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırmada tarama yöntemlerinden literatür taraması yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda; çocukların geleceğin insanlığını yönetecek bireyler olacağı ve toplumu oluşturacağını bundan dolayı çocuklara ciddi derecede önem verilmesi gerektiği ve çocukluk döneminin daha iyi aydınlatılıp anlaşılması gerektiği ortaya konulmuştur. Literatür taramalarında oyunun çocuk gelişimindeki rolünün çok önemli olduğu, çocukların dünyadaki olaylara oyun olarak baktığı ve en ciddi ortamlar için bile çocukların oyundan bir iz bulmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Bir başka deyişle, çocuklara göre hayatın değeri oyundur. Sanat eğitimcileri ve yetişkinler, çocuk için sanatın bir oyun olduğunu ve çocukların yaptıkları sanatsal faaliyetlerin ve resimlerin özelliklerinin bilinmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çocuk resimlerinde çocuk doğası ve çocuğun hayal dünyasının aranması gerektiği, büyüklerin değer ve yargılarıyla çocukların sanatsal faaliyetlerine yaklaşılmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Sani Bozkurt (2011) Yaptığı araştırmada otizmli çocuklara rol oyun becerilerinin öğretiminde akran ve yetişkin modelin kullanıldığı video modelle öğretim uygulamalarının sunulmasının etkililiğinin ve verimliliğinin farklılaşıp farklılaşmadığı ve araştırmaya katılan deneklerin anne ve babalarının çalışma hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya otizm tanısı olan 5-6 yaş aralığında ikisi erkek biri kız olmak üzere 3 denek katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda otizmli üç deneğin de hedef becerileri her iki öğretim uygulamasında da karşıladıkları ve bu becerilerin kalıcılığını devam ettirdikleri ve farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genelleyebildikleri görülmüştür. Her iki öğretim uygulamasında da kalıcılık ve genelleme açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmanın sosyal geçerlilik bulgularında ise araştırmaya katılan deneklerin anne ve babalarının her iki öğretim uygulamasıyla öğretim sunulmasına ilişkin olumlu görüşler ifade ettikleri belirtilmiştir.

Akaroğlu ve Dereli (2012) yaptıkları araştırmada eğitici oyuncaklarla desteklenmiş görsel algı eğitim programının çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya anasınıfına devam eden 103 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre eğitici oyuncaklarla verilen görsel algı eğitim programının çocuklar üzerinde gelişimsel görsel algı alanlarının seviyesini yükseltmede etkili olduğu ve bu etkinin yıllık izleneme döneminin sonunda da sürdüğü ortaya konulmuştur. Bunun yanısıra çocukların öntest-sontest ve kalıcılık testi açısından görsel algı alt alanlarında cinsiyet açısından farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir.

Kuru ve Köksalan, (2012) yaptıkları çalışmada 9 yaşındaki çocukların psikomotor gelişimlerine oyunun etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Yapılan araştırmaya 9 yaşında bulunan 146 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Uygulama aşamasında öntest deney ve kontrol gruplerina motor performans testleri uygulanmıştır. Deney grubuna haftada 2'şer saat

olacak şekilde 14 hafta belirli oyunlar oynatılmıştır. Kontrol grubuna oyun oynatılmamıştır. Uygulama süreci olan 14. haftalık zaman diliminin sonunda kontrol ve deney gruplarının motor performans becerileri tekrar kaydedilmiştir. Araştırmada temel kaba yetenekleri ölçen iki test ve Motor Gelişimi Değerlendirme Testi veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; çocuklara uygulanan oyunların durma becerisi dışındaki tüm alanlarda çocukların gelişim düzeylerini ilerlettiği gözlemlenmiştir. Oyun oynatılmayan çocukların sontest verilerine baktığımızda ileri sıçrama, yukarı sıçrama ve koşma becerilerinde ilerleme görüldüğünü fakat top atma, durma, top tutma becerilerinde ilerleme gerçekleşmediği görülmüştür.

Gözalan ve Koçak (2014) yaptıkları araştırmada Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5. ve 6. yaş çocukların dil beceriler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Uygulanan araştırma, çocukların dil becerileri üzerindeki etkileri incelemeyi hedefleyen öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenli çalışmadır. Bu araştırmanın örneklemini okulöncesi eğitimine devam eden 5. ve 6. yaşlardaki 62 çocuk oluşturmuştur. Bu çalışmadan toplanan veriler Peabody Resim Testi'nin kontrol grubu ve deneme grubu çocuklara, bireysel bireysel bir şekilde uygulnması ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kontrol grubu ve deneme grubunun öntest dil beceri puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada kontrol ve deneme gruplarının dil becerilerinin ilerleme puanları Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı'nın başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Araştırmada kontrol grubu ve deneme grubunun sontest dil beceri puanları da Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı'nın deneme grubunda olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ogelman ve Sarıkaya (2014) yaptıkları çalışmanın amacı, okulöncesi eğitimine devam eden çocukların oyun içerisindeki davranışların akran ilişkilerini yordayıcı etkisini belirlemektir. Yapılan çalışmada Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddete Maruz Kalma Ölçeği, Okulöncesi Oyun Davranışı Ölçeği, Resimli

Sosyometri Ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçekler okulöncesi öğretmenlerince çocuklar hakkındaki gözlemlere göre doldurulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre oyun seviyesi yükseldikçe sosyal olmayan davranışların düzeyi düşmektedir ve sosyal davranışların seviyesi artmaktadır. Sosyal oyun seviyesi yükseldikçe sosyal davranış seviyesi de yükselmektedir. Çocukların yapmış oldukları sosyal davranış niteliği taşımayan davranışların düzeyi azalmaktadır. Yalnız pasif ve yalnız aktif davranış seviyesi yükseldikçe çocukların istendik yönde sosyal davranışlarının yükseldiği ortaya koyulmuştur. Yanlız pasif oyun seviyesi yükseldikçe akranlarından gelebilecek şiddeti görme seviyesi de düşmektedir. Korkulu kaygı, itiş kakış, aşırı hareketlilik arttıkça olumlu sosyal davranış seviyesi azalmaktadır. Sonuç olarak yapılan araştırmada oyun davranışlarının en yüksek düzeyde yordadığı değişken olumlu sosyal davranış değişkeni olmuştur.

Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile öğretmenlerinin oyun hakkındaki beklentilerini ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Mesleki deneyimleri 0-10 yıl arasında değişen öğretmenler olmak üzere çalışmada 59 okul öncesi eğitimi öğretmeni ve 89 anaokuluna devam eden çocuk katılmıştır. Araştırma verileri okul öncesi öğretmenleri ve 6 yaş grubundaki çocuklara yönelik olarak hazırlanan iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların ve öğretmenlerin oyun tanımlarına ve özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde çocuklarından en fazla tercih ettikleri cevapları birileri veya birşeylerle oynamak ve eğlenmek, gülmek, sevinmektir. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde en fazla yanıt eğlendirici ve eğitici olmuştur. Çocukların oyun olarak nitelendirmedikleri faaliyetlere ilişkin görüşleri ise resim yapmak ve iş yapmak olmuştur. Çocukların kimlerin oyun oynadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde en fazla cevap çocuklar olurken en az ise öğretmenler olmuştur. Çocukların kiminle oynamanın daha eğlenceli

olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde en fazla arkadaşlarımla cevabı yer almaktayken en az ise anne ve babamla cevabı dikkati çekmektedir.

Kaya ve Elgün (2015) yaptıkları çalışma 4. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi Gezegenimiz Dünya ünitesinin eğitsel oyunlarla işlenmesinin öğrenci başarısı üzerine olan etkisini incelemek için yapılmıştır. Araştırmada kontrol grubu 29 ve deney grubu 35 olmak üzere 64 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma, ön-test ve son- teste dayalı yarı deneysel modele uygun olarak yürütülmüştür. Test soruları çoktan seçmeli toplam 29 sorudan oluşmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucunda ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmayan iki grubun son-test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, araştırma sonunda Fen ve Teknoloji dersleri eğitsel oyunlarla desteklenmiş öğretim yöntemiyle yürütülen deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının, ilköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmen klavuz kitabı doğrultusunda yürütülen kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Boyraz ve Serin (2016) yaptıkları araştırmanın amacı oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimine dayalı etkinliklerin etkisini tespit etmektir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest deneysel model kullanılarak desenlenmiştir. Katılımcılar ilkokul 3 ve 4. Sınıfa başlayacak toplam 21 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada oyunla öğretim programını uygulamadan önce öğrencilere cevaplamaları için ön test sunulmuş ve 15 dakikalık bir süre tanınmıştır. Öntest yapıldıktan sonra etkinlikler yapılmaya başlanmıştır. Etkinlikler toplam 4 gün boyunca her gün 1.5 saat vakit ayırılarak sürdürülmüştür. Her gün iki farklı etkinliğe yer verilmiştir. Toplamda 8 tane oyun temelli fiziksel etkinlik yaptırılmıştır. Bunun ardından katılımcılara sontest uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencileri aldıkları puanlar açısından öntest ve sontest puanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

3.1.2. Oyun İle İlgili Yapılan Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar

Cress, Arens ve Zajicek (2007) Yapılandırılmış ve özgür oyun arasında gelişimsel engellere sahip genç çocukların katılma konularının karşılaştırılması konulu araştırmada 25 çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda gelişimsel engelleri olan çocuklar oyunu daha fazla izlemekte ve daha karmaşık katılma davranışları göstermiştir. Çocuklar yapılandırılmış oyuna özgür oyundan daha az katılım gerçekleştirmişlerdir. Oyun ortamları arasında katılım davranışları değişim derecesi çocukların dili algılanma, motor ya da ayrıntılı gelişimsel derecesinde önemli bir ilişki bulunamamıştır. Oyun adaptasyonu ve eş davranışlarını desteklemek için daha karmaşık katılım davranışları klinik uygulamalar için tartışılmıştır.

Burriss ve Burriss (2011) yaptıkları araştırmada ABD'deki okul bölgelerindeki kaynaştırma uygulamaları politika ve uygulamalarla ilgili olarak çeşitli oyun bölgelerindeki 173 öğrenciye yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Bu makalenin amacı dış mekan uygulamaları, eğitim politikası ve eğitimcilerin beklentileri arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve okul-dış mekan çerçevesinin potansiyelini keşfetmektir. Araştırmadaki nicel analizler dış mekan aktivitelerinin ABD'de azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Çeşitli okul bölgelerinden elde edilen verilerin farklılaşmaya gitmediği tespit edilmiştir. Elde edilen verilerde fiziksel oyun mekanları, aktivite çeşitliliği, karşılıklı paylaşım temaları çalışmanın faktörlerini oluşturmuştur. Bu veriler çocukların dış mekan aktivitelerinin ABD'de azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Connor ve Stagnitti (2011) yaptıkları araştırmanın amacı 6 aylık bir periyotta geleneksel sınıf ortamında 5 ile 8 yaşları arasında katılımcı olan çocukların bir oyun müdahalesinde katılımcı çocuk gruplarını oyun, davranış, dil ve sosyal becerilerine etkilerini araştırmaktır. Bu araştırmaya 34 çocuk katılmıştır. 19 katılımcı müdahale

grubunu 16 katılımcı da karşılaştırma grubunu oluşturmuştur. Yarı deneysel bir tasarım kullanılarak ön ve son veriler toplanmıştır. Karşılaştırma grubundaki ve oyun müdahale grubundaki çocuklar Penn interaktif akran oyun ölçeği (sosyal beceriler), okulöncesi dil ölçeği (dil), amaç-beceri ölçeği (davranış), başlatılan rol yapma oyun değerlendirmesi (oyun) kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, oyun müdahalelerine katılan çocukların oyun kusurlarında önemli ölçüde azalma, sosyal açıdan daha düşük rahatsızlık ve akranlarıyla daha sosyal bağlantılar kurulduğunu teyit eder niteliktedir. Hem gruplar dil becerilerini geliştirmişlerdir hem de amaç kazanımlarında önemli derecede gelişmeler olmuştur. Bu araştırma oyun müdahalesinin kullanımını çocukların oyun, davranış, dil ve sosyal becerilerini geliştirdiğini desteklemiştir.

Hyvonen (2011) Yaptığı araştırmada, Finlandiya'da okul bölgelerinde inşa edilmekte olan oyun öğrenme çevreleri ve öğretim programı temelli eğitimde oyun öğretiminin artması gelişmelerinde en iyi bilgiyi vermek ve bu konuda anlayış kazandırmak için anaokulu ve ilkokulda oyun kullanımı ve öğretmen görüşlerinin nasıl olduğunu ortaya çalışmıştır. Araştırmada 14 öğretmenle görüşülmüş ve temellendirilmiş bir yaklaşımla yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada oyunu nasıl kullanıyorsunuz? Bölümlerde ne rollerde olursunuz? Oyunu genelde nasıl planlarsınız? gibi 7 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin cevapları kodlama süreci sonunda; eğitim programı kapsamında; eğitsel oyun, akran oyunu, fiziksel oyun önde gelmiş ve öğretmenin lider rolü ortaya konulmuştur. Hyvonen'in araştırması sonucunda, öğretmen eğitiminde öğrenme ve oyunun teorik açıdan anlaşılması fikri öğretmenlerin pedegojik olarak geliştirilmiştir. Bunun yanında oyuncul eğitim programlarının etkililiği yapılan çalışma sonucunda ortaya konulmuştur.

Smith ve Dziurgot (2011) yaptıkları çalışmada yeni nesil Vygotskici akademisyenler ve Vygotskinin temele aldığı anaokulu sınıflarında yetişkin-çocuk etkileşiminin bir modelini test etmeyi amaçlamışlardır. Bu modelin çocukların bireysel

ihtiyaçlarını oyun desteğiyle desteklemesi sonrasında bağımsız oyun kazanımı için etkili olması beklenmektedir. Bu çalışma, 32 öğrenci ve 8 anaokulu öğretmeni arasında sınıf etkileşimleri 6 aylık bir periyot sonucunda videoya alınmış, videoların kopyası çıkartılmış ve analiz edilmiştir. Görüşmeler, sınıf davranışlarından elde edilen bulguları açıklamak ve onaylamak için 8 yetişkin katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler tarafından verilen ve çocuklar tarafından alınacak oyun desteği ihtiyaçlarının tipleri tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar hakemler arası güvenilirliği yüksek olarak bulunan yaratıcı kodlama sistemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklar oyunda az yada daha fazla rehberliğe ihtiyaç duymuş, yetişkinler doğru olmayan problem çözme durumlarında çocuklara yardımcı olmuştur. Öğretmenler Bazı kavramları görselleştirmek açısından çocukların oyuna katılımlarında ve sosyal etkileşim konusunda cesaretlendirilmesine yardımcı olmuştur.

Tahmores, (2011) yaptığı çalışmasının amacı ilkokul (8-12 yaş), anaokulu (6-7 yaş), kreş (3-5 yaş) olmak üzere üç grupta toplanan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde oyunun rolünü incelemektir. Bu araştırmanın örneklemi Tahran'ın 5 farklı bölgesinden tabakalı bir şekilde seçilen 720 çocuktan oluşmaktadır. Bu araştırmada oyun tipi, oyuncak tipi ve oyun zamanı ile çocukların sosyal beceri gelişimlerinde sosyal beceri ve zekilik profili olan iki faktöre odaklanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre oyun, oyun terapisi ve hatta oyuncak tiplerinin İran'da ve dünyadaki diğer çalışmaları destekleyecek şekilde çocukların sosyal becerilerini arttırdığı ve oyun, oyun tiplerinin ve oyuncak seçiminin çocukların zeka seviyesini arttırdığı ortaya konulmuştur.

Glenn, Knight, Holt ve Spence (2012) Çocuklar arasında oyunun anlamını incelemek için yaptıkları araştırmada Batı Kanada'da yaşları7 ile 9 arasında değişen 38 kırsal kesim genel eğitim okulunda eğitim gören öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. İlk önce öğrencilere; Oyun oynamak nedir? , Nerede oyun oynarsınız? Kimle oyun oynarsınız? Oyunun kelime anlamı nedir? Çeşitli sorular sorulmuş, ardından

çocukların sorulara değişik şekilde cevap vermesi istenmiş; çocuklar resim çizerek, çıkartma yapıştırarak, arkadaşının isimlerini bir kağıda yazarak cevaplamış ve verdikleri cevapların öykülerini arkadaşlarıyla paylaşmış, ardından yarı yapılandırılmış sorularla çocukların favori oyun aktiviteleri ve oyun oynamak için yaptıkları aktiviteler ile çocukların en çok hangi ortamda oynamak istedikleri sorulmuş, alınan cevaplarda çocukların dışarıdaki ortamları tercih ettikleri ancak tercih ettikleri oyun aktiviteleri ve oyun ortamlarının yetişkinler ve aileleri tarafından kısıtlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Howard ve McInnes (2012) yaptıkları çalışmada çocukların oyun algıları ve duygusal sağlıkları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya yaşları 3 ile 5 arasında değişen 129 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların katıldıkları iki oturumda çocukların duygusal sağlıklarının seviyelerinde önemli bir farklılık bulunmuştur. Çocukların algıladıkları oyun aktiviteleri sayesinde oyun olmayan aynı aktiviteleri oyun olarak algılamadıkları zaman duygusal sağlıklarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak yapılan araştırmada uygulamacıların çocukların görüşleri hakkında onları cesaretlendirmeleri ve oyuncul durumları yaratmak için bilgi ve oyunu gelişimsel potansiyeli en üst seviyeye çıkarmak için oyunu kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Wong ve Kasari (2012) yaptıkları araştırmanın amacı genel okulöncesi özel eğitim sınıflarında otizmli çocuklar ile diğer gelişimsel eksiklikleri bulunan çocukların ortak dikkati ve oyunlarını incelemektir. Araştırmaya otizmli 27 katılımcı ve diğer gelişimsel eksiklikleri olan 28 katılımcı katılmıştır. Katılımcılar ayrı günlerde 2 ile 3 saatlik periyotlarla 3 ay boyunca kendi sınıf çevrelerinde gözlemlenmiştir. Katılımcılar farklı sosyo-ekonomik düzeyden olduğu gibi Kafkasyalı, İspanyol, Asyalı Amerikan gibi çeşitli milliyetlerden oluşmaktadır. Gözlemlenen davranışlar; katılım durumları, oyun ve ortak dikkat olmak üzere kodlanmıştır. Bunun sonucunda otizmli çocuklar, diğer çok engelleri bulunan gruba göre daha az katılma davranışı sergilemişlerdir. Otizmli

çocuklar yapılandırılmamış ortamlarda az miktarda fonksiyonel oyun davranışı gösterirken yapılandırılmış ortamlarda daha fazla fonksiyonel oyun davranışı sergilemişlerdir. Sembolik oyun için her iki grupta da önemli farklılaşmalar bulunmamıştır. Her iki grupta da sınıfta ortak dikkat ile ilgili önemli farklılaşma bulunamamasına rağmen otizmli çocukların oluşturduğu grup, çok engelli çocukların bulunduğu gruptan bir parça daha az tepki verdiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular sonucunda öğretmenler; özellikle otizmli çocuklar için okul öncesi özel eğitim sınıflarında ortak dikkat ve amaçlı oyun eğitimini önermektedir.

Askins ve Diasio (2013) yaptıkları araştırmada 9 ile 12 yaşlada gelişimsel özel gereksinimli çocuklarda eş zamanlı olarak içsel motivasyonun oyun davranışlarını nasıl ve ne zaman gösterdiğini incelemektir. Veriler 6 çocuk katılımcı ve 4 aile katılımcılarından pediatrik gönüllülük anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Bu araştırmaya katılan çocukların oyun tecrübeleri doğal çevrelerinde incelenmiştir. Özel bir şekilde onlara çevrelerinde kontrol ve öngörülebilirlik duygusu yaratmak için fırsat tanınan deneyimler sağlanmıştır. Çocukların her biri "orkestracı" rolünü varsaymış ve oyun uğraşlarında katılımlarını gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar, sosyal çevreleri içerisinde eş zamanlı bazı oyun davranışı göstermelerine rağmen gelişimsel olarak yaşa uygun davranışların çoğu gözlemlenememiştir.

Hobson, Hobson, Malik, Bargiota ve Cal´o, (2013) yaptıkları araştırmada otizmli genç çocuklar arasındaki hayali oyunun doğası ve hayali oyunun beraberinde getirdiklerine odaklanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen gruplar; önceden klinik olarak otizm teşhisi olan çocuklar 27 katılımcı, sosyal- iletişim bozukluğu teşhisi olan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar 14 katılımcı, gelişimsel engelleri olan çocuklar 16 katılımcı olmak üzere 3 gruba ayrılmış ve toplamda 57 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu çalışmada (To PP; Lewis ve Boucher,1997) geliştirdiği hayali oyun testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre otizmli çocukların otizmli olmayan gelişimsel engelliliğe sahip

katılımcılardan daha az oyuncul hayali oyun sergiledikleri gözlemlenmiştir ve bu çocukların daha az iletişim becerileri sağladıkları ve etkileşimlerinin diğer gruplara göre daha az oldukları, sosyal yönden daha yalıtılmış oldukları gözlemlenmiştir.

Lavrysen ve Arkadaşları (2015) yaptıkları araştırmasında okul içeriği ve sınıf içinde ölçülebilen ve gözlemlenebilen 3 ile 8 yaşları arasındaki genç çocuklarda risk yeteneği ve risk algısını incelemişlerdir. 350 okulöncesi öğrencisi 650 ilkokul öğrencisi sosyo- ekonomik düzey gruplarına göre seçilen örneklem grubunu oluşturmuştur. Riskli oyun aktivitelerinin yoğun bir paketi kontrollü olarak ikiye ayrılan sınıflar için 3 aylık periyotlarla gerçekleştirilmiştir. Müdahale periyotları öncesi ve sonrası risk yeteneğinin görünümünün niteliği ve miktarı tüm çocuklarda 1- değişim örneklerinin belirlenmesi 2- öğretmen derecelendirmesi ve 3- bağımsız gözlemcilerin nitelik dereceleri ile değerlendirilmiştir. Risk algılarını ve yeteneklerini sağlayabilmeleri için çocukların sosyal yetenekleri, öz saygı, kendine hakim olabilme, konsantrasyon, motor kontrolü, sağlama gibi yetenekleri ölçülmüş, ölçüm sonuçlarında ön test verileri ve son test verileri arasında olumlu yönde anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda okulda yoğun riskli aktiviteler tarafından genç çocukların risk algılamaları ve risk yeteneklerinin geliştirilebileceğine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra risk belirleme testleri ve gözlemsel anketler risk yeteneğini ölçmek için tavsiye edilen araçlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Kemple, Oh, Porter (2015) yaptıkları araştırmada oyunun çocuklara sağlık, öğrenme ve gelişimlerine katkı sağlamalarını destekleyici verilere ulaşmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları 4 ve 5 yaşlarında 25 kolej öğrencisidir. Öğrencilerle 90 dakikalık periyotlarla 16 haftadan oluşan bir oyun tecrübesi dersi gerçekleştirilmiştir. Oturumlar boyunca öğrenciler 6 oyun merkezinde dolaştırılmıştır. Bu merkezlerde oyun hamurları, temel oyun hamuru aletleri, kolej materyalleri; geniş ve küçük bloklar ve yaratıcı materyaller vardır. Daha sonra tüm öğrencilere 10 dakikalık

süre tanınmış oyun ve deney sürecindeki tecrübelerini yazmaları istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda oyunun gelişimi ve öğrenmeyi destekleyici aktif katılımı arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda öğretmenler oyunun çocuğun bireyselleşme sürecinde önemli olduğunu çocuğa enerji verdiğini ve gözlem yeteneğini arttırdığını belirtmişlerdir.

Tsai (2015) Tayvan'da anaokulu öğretmenlerinin çocukların oyunlarına katılımlarını ölçen araştırmasını gerçekleştirmiştir. Bu araştırma anaokulu öğretmenlerinin çocukların oyunlarına katılım stratejilerini ve harcadıkları zamanı ve oyunlara öğretmen katılımının engellerini keşfetmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre anaokulu öğretmenlerinin genellikle çocukların oyunlarına katıldığı, öğretmenlerin çocukların davranışları üzerinde farklı stratejiler geliştirdikleri ancak öğretmenlerin oyuna katılma stratejileri farklı yollar izlemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Thibodeau, Gilpin, Brown ve Meyer (2016) yaptıkları çalışmanın amacı randomize edilmiş kontrollü bir tasarımla yenilikçi oyun müdehale çalışmasıyla okulöncesi yaşlarındaki çocuklarda hayal gücü uyumu ve idare fonksiyonları arasındaki ilişkiyi deneysel ve direkt olarak gözlemlemek ve incelemektir. Örneklem grubu yaşları 3 ile 5 arasında değişen 110 çocuktan oluşmaktadır ve bu çocuklar rastgele bir şekilde üç koşula göre dağıtılmıştır: Hayal gücü- hayali oyun müdahalesi, hayali olmayan oyun müdahalesi, koşullarda değişiklik yapılmayan kontrol. Araştırma sonuçlarında 5 hafta hayali rol yapma müdehalesine katılan çocuklarda idare fonksiyonlarının geliştiği görülürken diğer iki koşuldaki çocuklarda görülmemiştir. Hayal gücüyle rol yapma oyun koşulu içindeki oyunda yüksek düzeyde katılımı olan çocuklar, idari fonksiyonlarda önemli ölçüde hayal gücü sergiledikleri görülmüştür. Bu veriler hayal gücü uyumu ve idare fonksiyonları arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Yurtiçi ve yurtdışında oyun ile ilgili alan yazın incelendiğinde oyun yoluyla müdehale programlarının etkililiğinin ve oyunun çocukların gelişim alanlarına etkilerinin incelendiği çalışmaların ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Yurtiçi çalışmalarda sembolik oyun davranışlarının kazandırılması çalışmaları göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalarda oyun temelli eğitim programlarının çocukların sosyal, dil, bilişsel, duygusal ve motor beceri alanlarını geliştirmeye yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun alanlarının çocuklar üzerindeki etkileri, oyunun çocukların duygusal gelişimi üzerindeki etkileri ve oyun müdehale programlarının çocuklar üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar ağırlık kazanmaktadır. Bu tez çalışmasıyla ilgili doğrudan yurtiçi ve yurtdışı çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle yapılan tez çalışmasının alanda özgün bir çalışma olduğu söylenebilir.

3.2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

3.2.1. Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Yapılan Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Çiftçi (1997) Yaptığı çalışmada zihinsel özel gereksinimli bireyler hakkında hazırlanan bilgilendirme programının ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel özel gereksinimli yaşıtlarına yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya deney ve kontrol gruplarında 20 olmak üzere tesadüfi atama yoluyla seçilen 40 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Yapılan araştırmada öntest-sontest kontrol grubu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere haftada bir ders saati olmak üzere toplam 6 hafta bilgilendirme programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Siperstein (1980) tarafından geliştirilen Etkinlik Tercih Formu ve Sıfat Listesi ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgilendirme programının ilkokul öğrencilerinin zihinsel engelli yaşıtlarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir

etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin tutumlarının cinsiyete ve zihinsel engelli yaşıtlarına yönelik tutumlarında farklılığa yol açmadığı belirtilmiştir.

Turhan (2007) Yaptığı çalışmanın amacı Bursa ilinde bulunan ve ilköğretim ikinci kademede kaynaştırma sınıflarında eğitim ve öğretime devam eden özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek, bu öğrencilerle yasadıkları sorunları saptamak ve bu sorunların nedenlerine ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini almaktır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi toplamda 130 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın sonucu olarak, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, arkadaşlarıyla problem davranışlar yasadıkları, bu problem davranışların çözümüne yönelik olarak çaba gösterdikleri ve çeşitli önerilerinin olduğu görülmektedir. Sınıf içerisinde, öğretmenler tarafından yapılacak kaynaştırma öğrencilerinin öğretimine yönelik ufak değişikliklerin kaynaştırma öğrencisinin derse katılımını sağlayacağı; dolayısıyla, dersin islenişini bozmayacağı ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri hakkında bilgilendirilmesinin de kaynaştırma öğrencilerine yapılacak yardımları arttıracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ergüden (2008) yaptığı çalışmasının amacı bedensel özel gereksinimli bireylerin demografik niteliklerinin belirlenmesi ve psikososyal, ekonomik ve kurumsal bakımdan sosyal dışlanmayı nasıl yaşadıklarını belirlemektir. Çalışmada esas olarak tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini konuşma, görme ve işitme engelliler haricindeki bedensel engeli bulunan bireyler oluşturmaktadır. Bu araştırmada kullanılan çalışma örneklemi İstanbul'da yer alan sivil toplum örgütlerinde üye olarak bulunan 60 bedensel özel gereksinimli bireyden oluşmaktadır. Araştırmada toplanan veriler bedensel özel gereksinimli bireylerle görüşme yöntemi uygulanarak elde edilmiştir. Yapılan

görüşmeler araştırmayı yapan kişi aracığılıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre İstanbuldaki sivil toplum örgütlerine aktif üye olarak bulunan özel gereksinimli bireylerin psikososyal, ekonomik ve kurumsal olarak sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, (2008) yaptıkları çalışma kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkileri içindeki konumunu, algılanış biçimlerini ve akran istismarının boyutlarını ortaya çıkararak, eğitimcilere çözüme yönelik uygulamalar geliştirmek amacıyla planlanmıştır. Bu çalışma kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla ilişkilerini inceleyen betimsel bir araştırmadır. Araştırmaya 16 kaynaştırma öğrencisiyle 235 özel gereksinimi olmayan öğrenci olmak üzere toplamda 251 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerini belirlemek amacıyla "kimdir bu?" ve "sosyometri" tekniklerinden yararlanılmış, akran istismarının boyutlarını ortaya koymak amacıyla akran istismarı anketi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Akran istismarı anketi sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencilerinin şiddete maruz kalma sıklıkları ve oranları diğer öğrencilerden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları tarafından değerlendirilmelerinde, diğer gruba göre daha az sevilen, arkadaşlarıyla iletişim problemleri olan bireyler olarak belirledikleri görülmektedir. Sosyometri sonuçlarının ise akran istismarı ve kimdir bu anketlerinin sonuçlarına paralel olduğu görülmektedir. Kaynaştırma grubu arkadaşları tarafından en az tercih edilen grubu oluşturmuştur.

Yaşaran (2009) yaptığı çalışmanın amacı özel gereksinimi olmayan öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Yapılan araştırma özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamadaki etkisini belirlemeyi amaçlayan ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın deney grubu üçüncü sınıfa devam eden 24 öğrenci, kontrol

grubu 3. sınıfa devam eden 24 öğrenci olmak üzere toplamda 48 öğrenciden oluşmaktadır. kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri uygulaması sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirgin şekilde yükseldiği görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimle bireylere yönelik sosyal kabul düzeyini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Türk (2011) Yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında okuyan kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşme düzeyleri ile uygulamada karşılaşılan problemler tespit edilerek çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları anket formu ve görüşmedir. Araştırmanın örneklemi toplam 19 okulda 500 öğretmendir. Sonuç olarak, kaynaştırma eğitimine genel olarak olumsuz bakılmasında bir takım eksikliklerin giderilmemesinin rolü büyüktür. Araştırmamızdan elde ettiğimiz verilere göre söz konusu eksiklikleri şu şekilde sıralayabiliriz: uzman öğretmen eksikliği, okulların fiziki şartlarının yetersiz olması, RAM'ın yetersiz çalışması, velilerin bilinçsiz olması, rehber öğretmen eksikliği, öğrencilerin sınıflara eşit dağıtılmaması, öğretmenlerin, idarenin ve velilerin bilgi eksikliği şeklindedir. bu sorunların oluşmasını engellemek için alınması gereken tedbirler de şu şekildedir: ailelerin bilinçlendirilmesi, okullarda rehber öğretmenin olması, okulun fiziki şartlarının düzeltilmesi, sınıflara eşit dağılım yapılması, planlı programlı bir şekilde yönetmeliğin uygulanması, uzman öğretmen yetiştirmek, öğretmenlerin madden ve manen desteklenmesinin sağlanması, öğretmenlerin iş yoğunluğunun azaltılması şeklinde olmuştur.

Ayral ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmada çalışma, Ankara ilindeki Altındağ ilçesinde okula devam eden ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerini, kaynaştırma öğrencilerine

sosyal açıdan nasıl baktıkları ve sosyal kabul düzeylerini etkileyen durumları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada Civelek tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Sperstein'in Sosyal Kabul Ölçeğini kullanılmış ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunana özel gereksinimi olmayan öğrencilere uygulanmıştır. özel gereksinimi olmayan akranlarıyla yatersizliği olan öğrenciler arasındaki sosyal kabul düzeylerinin orta seviyeye yakın olduğu belirtilmiştir. Bunun sonucunda okullarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerine daha fazla önem verilerek gündem maddesi olarak benimsenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Göl (2014) yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği öğrencilerin ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan öğrencilerin ve gören öğrencilerin akran ilişkilerini incelemek amacıyla, sosyometrik veri toplama araçları ve nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formları birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya ortaöğretim okuluna giden 72 görme yetersizliği bulunan öğrenci ve özel gereksinimi olmayan 355 katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri istenilen düzeyde değildir. Gören bireyler, tek taraflı ve sürekli yapılan yardımdan hoşnut değillerdir. Ayrıca görme yetersizliği olan öğrencilerin bazılarının temizlik ve dış görünüme yeteri kadar önem vermemeleri, ders başarısızlığı, istenmeyen davranışlarda bulunmaları onların kabulünü olumsuz etkilemiştir.

Denizli (2015) yaptığı araştırmanın araştırmanın amacı, Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin ve Fen Bilimleri dersini alan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki görüşlerini ve önerilerini ortaya koymaktır. yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması yöntemi uygulanmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. 2 görme engelli, 2 ortopedik

engelli, 3 zihin engelli olmak üzere toplam 7 özel gereksinimli öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan öğretmen ve öğrenci anket formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler adına öğretmenler adına; bilgi ihtiyacı, fiziksel altyapı ve materyal yetersizliği, uzman desteği eksikliği ve RAM işlevinin yetersizliği, okul yönetimi-öğretmenler-veli dahil olmak üzere süreçte yer alan bireylerle işbirliğinin olmaması, müfredat yoğunluğundan dolayı zaman problemi yaşanması, hizmet içi kursların verimli ve uygulamaya dönük olmaması şeklinde problemler ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin problemleri ise fiziki altyapı yetersizliği, etkinliklere tam anlamı ile katılamamaları, öğretmen ilgisinin yetersiz olması, okul kitaplarının ve okulda yapılan deneme sınavları ile liseye geçme aşamasında uygulanan merkezi sınavların kendilerine uygun olmaması ve arkadaşları tarafından rahatsız edilmeleri şeklindedir. Bu sorunlar karşısında öğretmenler; Kendilerinin hizmet içi eğitim kursları ile bilgilendirilmeleri, uygulamaya dönük çalışmaların olması, yardımcı uzman desteği, veli ve diğer öğrencilerin de bilgilendirilmesi, destek sınıfı açılması, BEP hazırlanmasında yardımcı rehber öğretmenin bulunması ya da birimlerin oluşturulması, sınıfların fiziksel koşullarının düzenlenmesini önermişlerdir. Öğrencilerin önerileri; sınıf ortamının engel türüne göre oluşturulması, ders anlatımı sırasında farklı yöntemlere yer verilmesi, tekrarın olması, deneyler ile konunun somutlaştırılması, engel türüne göre farklı araçların kullanılması (kabartmalı yazı tahtası gibi), deneylerin öğretmen ile birlikte yapılması ve öğretmenin daha fazla ilgi göstermesi şeklinde olmuştur.

Gümüş ve Tan (2015) yaptıkları araştırmada ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi gören ve kendileri ile aynı sınıfta eğitim gören özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören ve toplamda 48 kaynaştırma sınıfında bulunan 1330 özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek için Etkinlik Tercih Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli öğrencilere yönelik erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. öğrenim gördükleri sınıf düzeyinde ise 3. sınıf seviyesinde en olumlu tutumun görüldüğü ve 7. sınıfta ise en olumsuz tutumun görüldüğü belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına baba eğitimi açısından bakıldığında babanın eğitim durumu ilkokul ve yüksekokul mezunu olan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin tutumları, hiçbir okul mezunu olmayan ve ortaokul ile lise mezunu olan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olmuştur. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik en olumsuz tutum en alt gelir grubundaki özel gereksinimi olmayan öğrenciler olmuştur. Çevresinde özel gereksinimli birey olan özel gereksinimi olmayan çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumları diğer çocuklara göre nispetten daha olumlu olmuştur.

Özgünenel ve Girli (2016) yaptıkları çalışmada ilköğretimde birinci kademe eğitimlerine devam eden otizm tanısı konulmuş öğrencilerin akranları ile etkileşimlerini, sosyal kabullerini ve okula uyumlarını arttırmak amacı ile geliştirilen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada araştırma deseni olarak öntest-sontest kontrol gruplu desen seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini dört ilköğretim okulunun birinci seviyesinin 4. ve 5. sınıfında bulunan 49 öğrenci deney grubunu,71 öğrenci konrol grubunu oluşturmuş ve araştırmaya katılan toplam örneklem sayısı 120 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın verileri nitel ve nicel tekniklerin kullanılmasıyla elde edilmiştir. Öğrenci Bilgi Formu, Sosyometri, Sosyal Kabul Ölçeği ve Öğretmen Görüşme Formu veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kaynaştırma sürecindeki otizm tanılı öğrencilerin sınıdndaki akranlarından yeterince sosyal kabul görmediğihem sosyometri hemde Sosyal Kabul Ölçeğinden elde edilen sonuçlar ile ortaya çıkarılmıştır. Fakat uygulaması yapılan eğitim programının otizmli öğrencilerin sosyal kabullerini arttırmada etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kaydeş sayısı, yaş ve cinsiyet gibi özelliklerinin sosyal kabulleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

3.2.2. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yapılan Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar

Hay, Smit ve Paulsen (2001) Yaptıkları araştırmada Güney Afrika'daki öğretmenlerin kaynaştırma politikalarına hazır oluşluklarını ortaya koymaya odaklanılmıştır. Araştırmaya 12 eğitim bölgesinden 2577 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine hazır oluşluluklarını ölçmek amacıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgileri, becerileri ve tutumlarını saptamaktır. Bu araştırma için kapsamlı bir anket hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine hazır olmadığı ve öğretmenlerin birçoğunun kaynaştırma eğitiminin tanımını yapamadığı ve bilgi eksikliği yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini ve eğitim stratejilerini öğrenme konusunda istekli oldukları araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır.

Chiner ve Cardona, (2013) Yaptıkları araştırmanın amacı İspanya'daki ilkokul ve ortaokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili algı ve görüşlerini incelemektir. Bu algılamaların kaynak mevcudiyeti, destekler ve öğretmen tecrübesine bağlı olarak değişip değişemeyeceğini ölçmek te araştırmanın amaçları arasındadır. Araştırmada öğretmen algı anketinden yararlanılmıştır. Araştırmaya 336 ilkokul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaynaştırma konusunda yetersiz becerileri, kaynaklar ve desteklerden dolayı düşük düzeyde isteklidir. Bu yüzden İspanya'da bilinçli personel ve desteklerin kaynaştırma eğitimini güçlendirmesi adına etkili olacağı belirtilmiştir.

Fyssa, Vlachou ve Avramidis (2013) çalışmada Yunan özel ve genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini nasıl anladığına odaklanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin katılımları için tercih ettikleri stratejiler, özel gereksinimi olmayan öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler günlük rutin ve aktivitelere

katılımları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Veriler, 45 genel ve 32 özel eğitim olmak üzere 77 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki inançları tartışmalı ve sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak çoğu özel gereksinimli öğrencinin serbest oyun etkinliklerine katılımlarında önemli ölçüde zorlandıkları keşfedilmiştir. Son olarak öğretmenlerin kullandıkları bir dizi stratejinin öğrencilerin sınıf içindeki aktivitelere katılımlarında harekete geçirici olduğu gözlemlenmiştir.

Sentenac ve Arkadaşları (2013) Yaptıkları çalışmada Avrupa'nın 9 farklı bölgesindeki serebral palsy'li çocukların kaynaştırma ortamlarının nitelik ve katılım durumları araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini İsveç, İngiltere, Fransa, İtalya, İrlanda, Danimarka olmak üzere 8 ile 12 yaşındaki 8 serebral palsy'li çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri çocukların ailelerine kaynaştırma okulu, kaynaştırmaya katılım ve özel eğitim okuluna katılım ile ilgili sorular sorularak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların kaynaştırma eğitimi aldıkları en fazla oran İtalya'da iken en az Almanya'da bulunmuştur. Özel eğitim okuluna gidenlerin oranlarında Almanya en fazla olurken İtalya en az oranda kalmıştır. Diğer ülkelerde hemen hemen eşit dağılım görülmektedir. Okullara giden çocukların bireysel gereksinimleri göz önüne alındığında motor becerileri yönünden yetersizliği bulunan çocukların yürüyebilen ve sandalyeye tırmanabilen çocukların çoğunluğu kaynaştırma eğitimine devam ederken yürümede problemi olan çocukların çoğunluğu özel eğitim okuluna gitmektedir. IQ seviyesi 70 ve üzeri çocuklar genelde kaynaştırma eğitimi alırken 70 ve altı olanlar da özel eğitimden faydalanmaktadır. Serebral Palsy'li çocukların neredeyse yarısından fazlası kaynaştırma eğitimi yerine özel eğitim okullarında eğitim gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bendová (2014) Yaptığı araştırmanın amacı anaokulunda eğitim gören kaynaştırma öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu araştırmanın bir diğer amacı Çek Cumhuriyeti'ndeki kaynaştırma eğitimini ve gerekli ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırmaya 100 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun ifade ettikleri nokta anaokulu sınıflarının çok kalabalık olması ve kaynaştırma eğitimi için yöneltici personel problemleri, kaynaştırma ortamında düşük bilgi ve metodların işe koşulması, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eksiklerine az devlet desteği sağlanması ve destekleme önlemleriyle yapılandırılmış sosyal çevrenin eksikliği değindikleri önemli noktaları oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine katılım engellemelerinin muvcut olduğundan ve Çek Cumhuriyetinin son yıllarda yapılan çalışmaları desteklemesinin yanı sıra bu konuya daha çok önem vermesi gerektiği belirtilmiştir.

Jahnukainen (2014) Yaptığı araştırmada özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde en iyi performans gösteren iki batılı ülke olan Kanada ve Finlandiya'daki okul prensiplerini ve algılarını belirtmeyi amaçlamıştır. Araştırmadaki veriler Kanada'da 6 okul ve toplamda okul başına 375 özel gereksinimi olmayan öğrenci ve 12.8 özel gereksinimli öğrenci olacak şekilde ve Finlandiya'da 6 okulda toplamda okul başına 457 özel gereksinimi olmayan öğrenci ve 163 özel gereksinimli öğrenci olacak şekilde röportajlar yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre tarihsel trend ve içeriksel farklılıklara rağmen prensipteki görüşler her iki ülkede de şaşırtıcı bir biçimde aynı kaldığı gözlemlenmiştir.

Tanaka (2014) Bu araştırmanın amacı Japon hükümeti tarafından gerçekleştirilen özel eğitim desteğinin etkisini ortaya çıkartmak için kaynaştırma eğitimi destek değerlendirmesini amaçlamaktadır. Yapılan araştırma alan yazın tarama araştırmasıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Japon devletinin desteği sürekli

bir artış göstermiştir. Anaokulu, ilkokul, ortaöğretim deki toplam devlet desteği 2007'de 26 milyon yen iken 2014'te 46 milyon yen e çıkmıştır. 2007'de 36.277 destekçi var iken 49.706 ya çıkmıştır. Ancak araştırmanın sonuçlarında Japonya'daki kaynaştırma uygulamaları için özel gereksinimli öğrencilere ayrılan devlet desteğinin daha da arttırılması ve iyileştirilmesi gerekmektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yan ve Fung Sin (2014) Yaptıkları çalışamanın amacı planlanmış davranış teorisi üzerindeki kaynaştırma öğretmenlerinin niyetlerinin ve davranışlarının tahminini ve keşfini sağlamaktır. Araştırmaya Hong Kongdaki kaynaştırma okullarında görev yapan 841 kaynaştırma öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı eğilimleri, kaynaştırma eğitimini gerçekleştirirken hissettikleri sosyal baskı, kişisel eğitim ve tecrübeleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sırasında kullandıkları planlanmış davranış teorisi hakkındaki sosyal baskı son derece önemli olduğu ve saygıdeğer bir şekilde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca planlanmış davranış teorisi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini anlamaları konusunda çerçeve görevi görmüştür. Son olarak araştırmada güçlü uygulamaların öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kişisel gelişimlerini son derece olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Srivastava, Boer ve Pijl, (2015) Yaptıkları araştırmanın amacı gelişmekte olan ülkelerdeki kaynaştırma eğitimi ile ilgili son 10 yıllık dönemde yapılan uygulamaları incelemektir. Araştırmanın yöntemi literatür taramasıdır ve son 10 yıldır yapılan çalışmalar Google, SocINDEX, Medline PsycINFO, Eric içinde bulunan 30 veri tabanından taranarak bulunmuştur. Gelişen ülke olarak orta halde insani gelişmişlik olan Çin, Mısır, Endonezya, Hindistan, Vietnam gibi ülkeler yer alırken düşük insanı gelişmişliğe sahip ülkeler Kenya, Malavi, Zimbabve gibi ülkelerin araştırmaları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları ele alındığında fiziki ve çevresel şartların olumsuz olduğu yetişmiş öğretmen, okullaşma, aile bilinçlenmesine ihtiyaçların olduğu ortaya

çıkmıştır. Araştırmalardan elde edilen diğer bulgular ise kaynaştırma ortamlarında kaynaştırma öğrencilerinin sürekli artış göstermesi ve bunların etkilerinin hesaplanamamasıdır. Devlet desteğinin değişen eğitim politikalarında kaynaştırma uygulamalarında sınırlı kalması ve kaynaştırma uygulamalarının politika olarak benimsenmesi ve uygulamaların hayata geçirilememesi kaynaştırma eğitiminde başlıca sorunları doğurduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Manzano-García ve Fernández (2016) Yaptıkları çalışmada Avrupa'daki eğitim yasalarını incelemiş ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmada kaynaştırma eğitimiyle ilgili 32 yasa incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda tüm Avrupa ülkelerinin yasalarıyla kaynaştırma eğitimini desteklediği görülmüştür. Almanya, Fransa, Macaristan, İrlanda yasalarında özel eğitime açıkça vurgu yapmasa da bunu basit yasalarla değilde daha temel yasalarla güvence altına almışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre Avrupa'da kaynaştırma eğitiminin daha açıklayıcı yasalara ihtiyacı bulunmaktadır.

Yurtiçi ve yurtdışında kaynaştırma ile ilgili alan yazın incelendiğinde öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve aileler ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanılmaktadır. Yurtiçi çalışmalar incelendiğinde nitel çalışmaların oldukça fazla olduğu ve anket yönteminin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları, akran ilişkileri, kaynaştırma programına ilişkin görüşlerin alınması çalışmaları alan yazında önemli yer tutmaktadır. Yurtdışı çalışmalarında öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve aileler ile ilgili yapılan çalışmaların yanısıra kaynaştırma programı politikasının başarıya ulaşıp ulaşmadığını inceleyen çalışmalar da gözlemlenmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalar uluslararası ölçekte olup, kaynaştırma programının karşılaştırmalı bakış açısıyla ele alındığı görülmüştür. Bu tez çalışmasıyla ilgili doğrudan yurtiçi ve yurtdışı çalışmaya

rastlanamamıştır. Bu nedenle yapılan tez çalışmasının alanda özgün bir çalışma olduğu söylenebilir

3.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VE OYUN İLE İLGİLİ YAPILAN YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

3.3.1. Kaynaştırma Eğitimi ve Oyun İle İlgili Yapılan Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar

Theodorou ve Nind (2010) Yaptıkları araştırmada oyun aracılığıyla kaynaştırmada öğretmenleri tarafından teşvik edilen stratejiler ve otizmli genç çocukların oyun etkileşimleri tartışılmaktadır. Araştırmanın verileri Güney İngiltere'de 6 aya yayılmış bir kaynaştırma merkezinden etnografik olay araştırmasından elde edilmiştir. Araştırmanın yöntemleri öğretmenler ve ailelerin gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmeler ve video ve alan gözlemlerini içermiştir. Bu araştırmanın sonucunda otizmli çocukların kaynaştırma ortamlarında oyun ile desteklemek önemli olacağı, çocuklar için yaratıcı alanlar, ders programı çerçevesi, işbirlikli yaklaşım ile oyunu güçlendirici kaynaştırmayla bazı yolların denenebileceği, çocukların kaynaştırma sayesinde oyunda aktif öğrenme süreçlerinde bulunduğunun anlaşılmasının gerekliliği sonuçları ortaya konulmuştur .

Wolfberg ve Arkadaşları (1999) Yaptıkları araştırmada 6 okul öncesi kaynaştırma programında 10 engelli çocuğa odaklanmış ve akran kültüründe çocukların ihtiyaçları, geri bildirimleri ve çeşitli becerileri ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada akran kültüründe özel gereksinimli çocuklar oyuna katılma arzularını ifade ediyorlar mı? sorusu üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılmada ve oyun içerisinde kendini ifade etmesinde sorunlar yaşadığı, sorunların en fazla da oyun içerisindeki kriterlerden kaynaklandığı ortaya

çıkarılmıştır. Kaynaştırmada gençlerin engelli çocuklara onların dünyalarını anlayıp yardımcı olmaları gerektiği, akran kültüründe engelli çocukların da yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

3.3.2. Kaynaştırma Eğitimi ve Oyun İle İlgili Yapılan Yurtiçi Yayın ve Araştırmalar

Özen ve Ergenekon (2011) Yaptıkları araştırmada Etkinlik Temelli Öğretim (ETÖ) uygulamalarına ilişkin tanımlar ve örnekler içermektedir. Yapılan çalışmada ETÖ, "Davranışla doğal ve anlamlı bir ilişki içinde olan davranış öncesi ve sonrası uyaranların kullanıldığı, çocuğa doğal ortamda öğrenme fırsatları sunan, çocuğun ilgilerinden yola çıkarak belirlenen işlevsel ve genellenebilen amaçların günlük rutinler ve planlanmış oyun etkinliklerinin içerisinde gömülerek öğretildiği bir öğretim düzenlemesidir." Şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan çalışmada bu öğretim stratejisinin benimsendiğinde eğitim programlarında yer alan akademik ve gelişimsel beceriler, günlük rutinler içerisine yerleştirilip doğal ortamlar içinde öğretilebileceği ve böylece çocuğun hem çoklu öğrenme fırsatı yaratabileceği hemde bu akademik ve gelişimsel becerilerin ek bir öğrenme oturumuna gerek kalmayabileceği belirtilmiştir.

Özen, Ergenekon, Ülke Kürkçüoğlu, Genç (2013) Yaptıkları araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları sistematik öğretim uygulamalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve bu görüşmeler nitel olarak tümevarım analizi kullanılarak analizi yapılmıştır. Araştırmada yapılan veri analizi sonucunda; gün içerisinde yer verilen rutinler, öğretim, özel gereksinimli öğrenciler, oyun temalarına yer verilmiştir. Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin oyunu doğrudan öğretim amaçlı olarak kullanmasalar da oynanan oyunların öğrencilerinin pek çok farklı akademik ve gelişimsel beceriyi kazanmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

Odluyurt (2013) Yaptığı araştırmada kaynaştırma ortamlarına devam eden ilköğretim düzeyinde otizmli özellikleri gösteren çocukların akranlarına doğrudan model olma ve video ile model olma öğretim süreçleri öğretilerek bu yöntemler ile otizmli özellikleri gösteren arkadaşlarına kurallı oyun oynamayı etkili ve verimli bir biçimde öğretip öğretemediklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 18'i özel gereksinimi olmayan öğreten akran 3'ü otizmli öğrenen akran olmak üzere toplamda 21 öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, otizmli çocuklara kurallı oyun öğretiminde doğrudan model olma ile videoyla model olma öğretimlerinin etkililiklerinin farklılaşmadığı yönündedir. Araştırma bulguları her iki uygulamanın etkililiklerinin edinim aşamasında farklılaşmadığı gibi kalıcılık ve genelleme aşamalarında da farklılaşmadığını göstermiştir. Araştırmanın sosyal geçerlilik bulgularında ise öğreten akranların çalışma hakkında olumlu görüşler ifade ettikleri belirtilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi ve oyun ile ilgili yurtdışı ve yurtiçi yayın ve araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırmaların yurtdışında ve yurtiçinde sınırlı sayıda olduğu gözlenmenmiştir. Bu nedenle yapılan çalışmanın özgünlüğü dikkate alındığında araştırmanın ülkemiz için önemi anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmanın ilgili alanda yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı önünü açacağı varsayılmaktadır.

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının oluşturulması ve geliştirilmesi, işlem yolu, verilerin toplanması ve verileri çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

4.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2015: 177).

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir şekilde “gözleyip” belirleyebilmektir. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle soru cümleleriyle olur. Bunlar: "Ne idi?", "Nedir?", "Ne ile İlgilidir?" ve "Nerelerden oluşmaktadır?" gibi sorulardır (Karasar, 2015: 77).

4.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

4.2.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni, Edirne İli genelinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarada 3. ve 4. sınıfa devam eden 8-9 yaş grubu çocuklardır.

4.2.2. Araştırmanın Örneklemi

Yapılan araştırmadaki örneklem grupları;

1- Ölçek geliştirme çalışmasında yararlanılan örneklem grubu (açımlayıcı faktör analizi çalışmasında yararlanılan örneklem olmak üzere),

2- Test-tekrar test çalışmasında yararlanılan örneklem grubu,

3- Tarama modelinde gerçekleşen betimsel çalışma uygulama gurubu olmak üzere toplam üç gruptan oluşmaktadır.

1- Ölçek geliştirme çalışmasında yararlanılan örneklem grubu: Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi çalışmasında yararlanılan örneklem gurubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Edirne İl merkezinde bulunan 22 ilköğretim okulundan tabakalı örneklem gurubuna uygun olacak şekilde seçilen 8 okul oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme için ilk olarak araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir faktöre (değişkene) göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir. Her bir alt grup bir tabaka olarak kabul edilir. Bazı çalışmalarda kontrol edilmesi gereken iki veya daha fazla faktör olabilir. Daha sonra her bir tabaka, alt evren için liste oluşturulur. Bu aşamayı, her bir tabaka için belirlenen örneklem büyüklüğü kadar ayrı ayrı seçimi izler. Bu aşama, her bir tabaka için basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılmasıdır (Büyüköztürk ve Arkadaşları, 2015: 86-87). Araştırmada kullanılan örneklem sınıfında en az 1 kaynaştırma öğrencisi olan 3. ve 4. kaynaştırma sınıfı bulunan okullar ve okulların sosyoekonomik durumuna göre alt, orta üst seviye olmak üzere tabakalandırılmış sınıflardır. Araştırmaya katılan okullardan 3 alt sosyoekonomik düzey,

3 orta sosyoekonomik düzey ve 2 üst sosyoekonomik düzey olmak üzere 271 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında yararlanılan örneklem gruplarının sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin mevcut durumları; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler, öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler, duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilerdir.

Tablo: 4.2.2.1. Araştırmanın Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmasında Yararlanılan Örneklem Grubunun Sosyoekonomik Düzey, Sınıf ve Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları

Sosyoekonomik Düzey	Sınıf	N	%
Alt	3	19	7.01
	4	58	21.40
Orta	3	63	23.24
	4	55	20.29
Üst	3	32	11.80
	4	34	12.50
Toplam		271	100

Tablo 4.2.2.1. de toplam 271 öğrenciden oluşan örneklem grubunun demografik özeliklerin dağılımı sosyoekonomik düzey, sınıf ve öğrenci değişkenleri olarak yer almaktadır. Araştırmanın ölçek geliştirme uygulamasında araştırmaya katılan alt sosyoekonomik düzey öğrenciler örneklemin toplamda % 28.41'ini, orta sosyoekonomik düzey öğrenciler örneklemin toplamda % 43.53'ünü, üst sosyoekonomik düzey öğrenciler ise örneklemin toplamda %24.30'unu oluşturmaktadır.

2- Test-tekrar test çalışmasında yararlanılan örneklem grubu: Araştırmada 3 hafta arayla test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Test-tekrar test uygulaması sınıfında en az 1 kaynaştırma öğrencisi bulunan 52 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

3- Tarama modelinde gerçekleşen betimsel çalışma uygulama gurubu örneklemi: Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Edirne İl merkezinde bulunan 22 ilköğretim okulundan tabakalı örneklem gurubuna uygun olacak şekilde seçilen 196'sı kız 198'i erkek olan öğrencilerin 188' i 3. sınıf, 206' sı 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan örneklemde sınıfında en az 1 kaynaştırma öğrencisi olan 187 öğrenci ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 207 öğrenci vardır. Sosyoekonomik düzeye göre ise örneklem alt sosyoekonomik düzey 108 öğrenci, orta sosyoekonomik düzey 122 öğrenci ve üst sosyoekonomik düzey 164 öğrenci olmak üzere 16 okula dağılmıştır. Böylelikle araştırmada 394 öğrenci ile çalışılmış olup bu öğrencilerin cinsiyet, sınıf, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ve sosyoekonomik düzey demografik değişkenleri incelenmiştir. Yapılan araştırmada cinsiyet, sınıf, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ve sosyoekonomik düzey değişkenlerinin seçilmesinin nedeni; araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında yapılmış olan durum saptamaya yönelik öğrencilere sorulan açık uçlu 10 sorudan alınan cevaplara yapılan içerik analizi sonucunda cinsiyete dayalı ve sınıfa dayalı cevaplarda bir ayrışma olduğu saptanmıştır. Sınıf değişkenine yönelik elde edilen cevapların 3. sınıf ve 4. sınıfa göre ayrışmasında 4. sınıfta öğrencilerin branş öğretmenleri ile iletişime geçmeleri ve görmüş oldukları branş derslerinin etkili olabileceği kanısı yaratmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ve sosyoekonomik düzeye göre elde edilen cevapların ise mevcut durumu destekleyici cevaplar olduğu açıkça görülmüştür.

Tarama modelinde gerçekleşen betimsel çalışma uygulama grubunun sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin mevcut durumları; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler, öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, fiziksel yetersizliği

olan öğrenciler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler, duygusal ve davranışsal bozukluğu bulunan öğrencilerdir.

Tablo 4.2.2.2 Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Demografik Değişkenler Dağılımı

Demografik Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	**Kız**	196	50.80
	Erkek	198	49.20
	Toplam	394	100
Sınıf	**3. Sınıf**	188	47.71
	4. Sınıf	206	52.29
	Toplam	394	100
Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu	**Var**	187	47.46
	Yok	207	52.54
	Toplam	394	100
Sosyoekonomik Düzey	**Alt**	108	27.41
	Orta	122	30.96
	Üst	164	41.62
	Toplam	394	100

Tablo 4.2.2.3. de demografik değişkenler dağılımı özellikleri yer almaktadır. Buna göre , cinsiyet, sınıf, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu,

sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler örneklemin %50.80'ini, erkek öğrenciler örneklemin %49.20'sini oluşturmaktadır. Sınıf değişkenine göre 3. sınıflar örneklemin %47.71'ini, 4. sınıflar örneklemin %52.29'unu oluşturmaktadır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğrenci sayısı örneklemin %47.46'sını, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğrenci sayısı örneklemin %52.54'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan alt sosyoekonomik düzey öğrenci sayısı örneklemin %27.41'ini, orta sosyoekonomik düzey öğrenci sayısı örneklemin %30.96'sını ve üst sosyoekonomik düzey öğrenci sayısı ise %41.62'sini oluşturmaktadır.

4.3. VERİ TOPLAMA ARACI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması alan yazın incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarının dört aşamadan oluştuğu görülmektedir. Karasar (1984)'e göre bu aşamalar;

1. Madde havuzu aşaması,

2. Geçerliliğin sınanması aşaması

a) Uzman görüşü aşaması,

b) Faktör analizi aşması,

3. Güvenirlik aşaması, olarak sıralanmaktadır (Karasar, 1984; Aktaran Ersoy, Başer, 2013: 1472).

Araştırmada geliştirilen Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği'ne madde havuzu oluşturabilmek amacıyla, Edirne İl merkezindeki ilköğretim 3. ve 4. sınıf özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu amaçla hazırlanan açık uçlu 10 soru 6 uzmanın (2 çocuk gelişimi

eğitimcisi, 2 sınıf öğretmenliği eğitimcisi, 1 ölçme ve değerlendirmeci, 1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimcisi) görüşüne sunulmuş ve olumlu değerlendirilmiştir. Bunun ardından İlköğretim 3. ve 4 sınıfta öğrenim gören 57 öğrenciye verilen açık uçlu 10 soru sorularak cevaplamaları istenmiştir.

Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla tek tek incelenmiş, daha sonra cümle cümle ayrılarak en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene doğru sıralanmıştır. Sıralanan bu cümleler kodlanarak her bir açık uçlu soru için çarşaf liste hazırlanmıştır. Ortaya çıkan çarşaf listelerdeki kodlanmış cümleler ile madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki ifadeler, madde havuzundaki özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının değerlendirmesi bakımından uygunluğu incelenerek 14 ifadeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Oluşturulan ölçeğin kapsam geçerliği ile ilgili olarak yürütülen çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Büyüköztürk (2005)'e göre, geliştirilecek bir ölçekle ilgili olarak, ölçeği oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliliğidir. Kapsam geçeriliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örneklemine sahip olmalıdır. Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşlerine başvurmaktır. Uzmandan beklenilen, testin taslak formunda yer alan maddelerin geçerliliği bakımından değerlerilmesidir. Bu araştırmada Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği uzman görüşü aşamasında, geliştirilen ölçek, ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, konu alanıyla ilgili 1 profesör, 2 doçent ve 4 yardımcı doçent olmak üzere toplam 7 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur

Alınan uzman görüşleri neticesinde ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçekteki maddelerden çıkartılan madde olmamıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmanın örneklem gurbundaki okullara gidilerek, öğrencilerinden ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Ölçeği dolduran

öğrencilere, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, yönergesi okunmuş ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Doldurulan ölçekler, gerekli analizlerin yapılması için elektronik ortama aktarılmıştır.

4.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği geliştirme aşamasında çalışma grubunda yer alan 292 öğrenciden elde edilen veriler elektronik ortama aktarılırken eksik veya hatalı doldurulduğu tespit edilen 21 öğrencinin verileri değerlendirme dışı tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 271 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

Büyüköztürk, (2004)'e göre, yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılmaktadır.

Gelişmekte olan bir ölçme aracında yer alan her uyarana (maddeye) cevaplayıcıların verdiği tepkiler arasında belli bir düzen olup olmadığı araştırmacının ortaya koymak istediği sonuçlardan biridir. Bu amaçla kullanılan faktör analizi sosyal bilimlerde başta psikolojik boyutların tanınmasında ve boyutların içeriği ile ilgili bilgi edinilmesinde kullanılan çok değişkenli analiz tekniklerinden biridir (Tavşancıl, 2002: 46).

Araştırma sonucunda elde edilen veriler gerekli analizleri yapmak için, Spss 17 paket programına "Katılıyorum (3) ", "Fikrim Yok (2)", "Katılmıyorum (1)", şeklinde kodlanmış ve ters maddeler (2, 4, 9, 12, 14) ise tersten kodlanarak "Katılıyorum (1), "Kararsızım (2)", "Katılmıyorum (3)" olarak veri sistemine girilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör analizi çalışması yöntemi olarak, temel bileşenleri analizi kullanılmıştır. Maddelerin hangi faktöre yüklendiğini bulmak amacıyla dikdöndürme yöntemlerinden varimax yöntemi kullanılmıştır. Varimax döndürme yöntemi basit yapıya ve anlamlı faktörlere ulaşmak

amacıyla kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2002: 47). Güvenirlik çalışmaları için iç tutarlık kat sayısı (Cronbach alpha sayısı) hesaplanmıştır.

4.3.2. Geçerlilikle İlgili Bulgular

Araştırma kapsamında Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği'nin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların her bir maddeye verdikleri cevaplar incelenmiş ve uzman görüşleri ve önerileri neticesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların maddelerin bazılarının düzeltilmesi gerektiği yönündeki önerileri değerlendirilmiş ve bu doğrultuda değiştirilmiştir.

Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği temel bileşenler faktör analizi yapılabilmesi için Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett katsayısnın test edilmesi gereklidir (Büyüköztürk, 2005). Bu amaçla, örneklem yeterliliğini gösteren Kaiser-Meyer-Olkin testi ve değişkenlerin yüksek ilişkili olmadığını ve eşit varyansa sahip olduğu hipotezinin testi için Barlett testi yapılarak sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 4.3.2.1).

Tablo 4.3.2.1. KMO and Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin		,749
Bartlett	Kaykare	425,823
	Sd	91
	Q	,000

KMO değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. KMO test sonucunun .50'den büyük olması faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelmektedir. Barlett katsayısnın anlamlı çıkması evrendeki dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2002:

47). Bu değerler genel olarak faktör analizinin uyuglanmasında bir sakıncanın olmadığını belirtmektedir.

Araştıramada geliştirilen Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği'nin KMO ve Bartlettt's Test sonuçlarını gösteren Tablo 4.3.2.1 incelendiğinde, KMO değerinin .749, Bartlett's değerinin ise 425,823 (p= .00) olduğu görülmektedir. KMO testi sonucunda elde edilen veriye (,749) göre, seçilen çalışma grubu verilerinin faktör çıkarmak için uygun olduğu görülmektedir. Bartlett's katsayısının (425,823) anlamlı çıkması ise evrendeki dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.3.2.2. Açımlanan Toplam Değişkenlik Değerleri

	İlk Eigen Değerleri			Kareler Toplamı			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
Bileşen	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	2,800	19,997	19,997	2,800	19,997	19,997	2,016	14,398	14,398
2	1,754	12,525	32,523	1,754	12,525	32,523	2,004	14,311	28,710
3	1,093	7,807	40,329	1,093	7,807	40,329	1,413	10,095	38,805
4	1,018	7,273	47,602	1,018	7,273	47,602	1,232	8,797	47,602

Tablo 3.3.2.2. Eigen değeri 1 ve daha yukarı olan bileşenlerin seçileceği şekilde yapılan analizde 4 faktör oluşmuştur. Açımlayıcı yöntem olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. 4 faktör toplam değişkenliğin yüzde 47,602'sini açıklamaktadır.

Faktör analizi sırasında dik döndürme işlemine başvurulmuş ve ikiden fazla faktör için geçerli olan "varimax" yöntemi kullanılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği'nin maddeleri için yapılan

döndürme işlemlerinden sonra maddeler 4 alt faktörde toplanmıştır. Faktörlerin kendileriyle ilişki veren maddeleri bulmaları ve daha kolay yorumlanabilmeleri amacıyla varimax tekniği kullanılarak rotasyon işlemi yapılmıştır. Faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması istenmektedir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu olgu, o maddelerin birlikte bir faktörü ölçtüğü anlamına gelmektedir. Faktör yükü .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30'a kadar indirilebilmektedir. Bir maddenin faktörünün yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değer arasında farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilmektedir. Çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkartılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2004: 134-135).

Tablo 4.3.2.3 Döndürülmüş Bileşen Matrisi

4	Oynadığımız oyunda özel gereksinimli arkadaşımla eş olmak **istemem.**	4	,004	,104	,140	**,817**
1	Özel gereksinimli arkadaşımı oyuna katılması konusunda cesaretlendiririm.	1	**,597**	-,066	,153	-,142
5	Oyun oynarken özel gereksinimli arkadaşımı **üzmemeye** dikkat ederim.	1	**,637**	-,052	,068	,111
2	Özel gereksinimli arkadaşımla oynarken ne yapacağımı **bilemediğimi** hissederim.	2	,285	**,552**	-,014	,034
6	Oyun oynarken özel gereksinimli arkadaşımın yaptığı hataları görmezden gelirim.	2	,176	**,386**	-,036	,209
3	Özel gereksinimli arkadaşımla oynarken, yardıma ihtiyacı olursa ona yardım edebilirim.	3	-,042	,150	**,763**	,271
9	Arkadaşlarımla oyun oynarken özel gereksinimli arkadaşım oyuna dahil olduğunda tedirgin olurum.	2	-,226	**,681**	-,039	,039
12	Özel gereksinimli arkadaşımla oyun oynarken çok zorlanırım.	2	-,104	**,752**	,065	-,045
8	Özel gereksinimli arkadaşımla oynarken ona bir şey **olmamasına** dikkat ederim.	1	**,371**	-,284	,359	-,116
11	Özel gereksinimli arkadaşımla oynarken onun **istemediği** şeyleri **yapmamaya** dikkat ederim.	1	**,707**	,052	-,056	,064
13	Özel gereksinimli arkadaşımla oyun oynarken, özel gereksinimlerine saygı gösterir, ona uygun oyunlar oynamayı tercih ederim.	1	**,579**	-,005	,233	-,287
7	Oyun sırasında özel gereksinimli arkadaşımla dalga geçilirse buna engel olup, onu savunurum.	3	,194	-,193	**,561**	-,121
14	Arkadaşlarımla oyun oynarken özel gereksinimli arkadaşım oyuna dahil olduğunda oyunu bırakırım.	2	-,189	**,593**	-,245	,126
10	Özel gereksinimli arkadaşım oyunu kazandığında onu mutlaka kutlarım.	3	,181	-,093	**,465**	-,529

Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği'nin temel bileşen analizi sonrasında elde edilen bileşenlere ait maddeler ve faktör yüklerine ilişkin Tablo 4.3.2.3. incelendiğinde; varimax dönürme işlemi sonucunda ölçekte 14 madde ve 4 faktörün oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.3.2.3'e göre; birinci faktörede, faktör yüklerinin ,707 ile ,371 arasında değerler alan 5 maddenin yer aldığı görülmektedir. Bu faktördeki maddelerin önemseme ile ilgili maddeler (m1, m5, m8, m11, m13) olduğu görülmüş ve bu faktöre "Özel Gereksinimli Arkadaşı Önemseme" adı verilmiştir.

Tablo 4.3.2.3'e göre; ikinci faktörde, faktör yüklerinin ,752 ile ,386 arasında değerler alan 5 maddenin yer aldığı görülmektedir. Bu faktördeki maddelerin duygular ile ilgili maddeler (m2, m6, m9, m12, m14) olduğu görülmüş ve bu faktöre "Özel Gereksinimli Arkadaşa Yönelik Duygular" adı verilmiştir.

Tablo 4.3.2.3 göre; üçüncü faktörde, faktör yüklerinin ,763 ile ,465 arasında değerler alan 3 maddenin yer aldığı görülmektedir. Bu faktördeki maddelerin kabul ve koruma ile ilgili maddeler (m3, m7, m10) olduğu görülmüş ve bu faktöre "Özel Gereksinimli Arkadaşı Kabul ve Koruma" adı verilmiştir.

Tablo 4.3.2.3'e göre; dördüncü faktörün faktör yükü ,817 değerini aldığı görülmektedir. Bu faktördeki maddenin red ile ilgili bir madde (m4) olduğu görülmüş ve bu faktöre " Özel Gereksinimli Arkadaşı Red" adı verilmiştir.

Tablo 4.3.2.4. Boyutlararası İçtutarlılık Analizi

	Madde-Toplam Korelasyon Katsayısı			Madde-Hariç toplam korelasyon katsayısı		
Madde	Rit	Sd	P	Rir	sd	P
Önemseme	0,738	269	p<.01	0,345	269	p<.01
Duygular	0,720	269	p<.01	0,261	269	p<.01
Kabul ve Koruma	0,637	269	p<.01	0,402	269	p<.01
Red	0,321	269	p<.01	0,130	269	*
	Rulon	0,402		croanbach	0,563	

Tablo 4.3.2.4. İncelendiğinde faktör analizinde beliren 4 faktör, dördüncü boyut olan red boyutunda tek madde olması nedeni ile 3 üst faktör çatısı içinde toplanmış ve bu aşamadan sonraki geliştirme istatistikleri bu 3lü faktör yapısına göre çözümlenmiştir.

Tablo 4.3.2.5 Önemseme Faktörü İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

	Madde-Toplam Korelasyon Katsayısı			Madde-Hariç toplam korelasyon katsayısı		
Madde	Rit	Sd	p	Rir	Sd	P
m1	0,638	269	p<.01	0,378	269	p<.01
m5	0,632	269	p<.01	0,375	269	p<.01
m8	0,577	269	p<.01	0,312	269	p<.01
m11	0,642	269	p<.01	0,362	269	p<.01
m13	0,649	269	p<.01	0,419	269	p<.01
	Rulon	0,608		croanbach	0,614	

Tablo 4.3.2.5. İncelendiğinde özel gereksinimli arkadaşı önemseme faktörü maddelerarası içtutarlık güvenirliğini saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış olup, olumlu algılar faktör toplamlarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.608, Croanbach =0.614 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3.2.6. Duygular Faktörü İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

	madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
Madde	Rit	Sd	P	Rir	Sd	P
m2	0,509	269	p<.01	0,177	269	*
m6	0,234	269	p<.05	-0,212	269	p<.05
m9	0,647	269	p<.01	0,321	269	p<.01
m12	0,645	269	p<.01	0,329	269	p<.01
m14	0,618	269	p<.01	0,317	269	p<.01
	Rulon	0,268		croanbach	0,519	

Tablo 4.3.2.6. İncelendiğinde özel gereksinimli arkadaşa yönelik duygular faktörü için maddelerarası içtutarlık güvenirliği madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış olup, olumlu algılar faktör toplamlarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.268, Croanbach =0.519 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3.2.7. Kabul ve Koruma Faktörü İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

	madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
Madde	Rit	Sd	p	Rir	Sd	P
m3	0,735	269	p<.01	0,424	269	p<.01
m7	0,747	269	p<.01	0,345	269	p<.01
m10	0,692	269	p<.01	0,309	269	p<.01
	Rulon	0,492		croanbach	0,544	

Tablo 4.3.2.7. İncelendiğinde özel gereksinimli arkadaşı kabul ve koruma faktörü için maddelerarası içtutarlık güvenirliği madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış olup, olumlu algılar faktör toplamlarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.492, Croanbach =0.544 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan dört faktörde toplam Croanbach Alpha 0.76 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar güvenilir ölçme yaptığını göstermektedir.

Tablo 4.3.2.8. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
Faktörler	n	X	S	N	x	s	t	sd	P	
Önemseme	73	14,781	0,507	73	11,863	2,143	11,243	144	p<.01	0,000
Duygular	73	13,247	1,077	73	9,534	1,708	15,596	144	p<.01	0,000
Kabul ve Koruma	73	8,932	0,254	73	7,452	1,463	8,455	144	p<.01	0,000
Red	73	2,795	0,440	73	2,137	0,787	6,187	144	p<.01	0,000

Tablo 4.3.2.8. İncelendiğinde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarını saptamak için üst çeyreklikteki kişiler ile alt çeyreklikteki kişiler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t testi kullanılmıştır. Faktör toplamlarının ölçek toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamına göre özel gereksinimli öğrencilerin oyuna katılımlarını ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür.

Tablo 4.3.2.9. Önemseme Faktörü İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
Madde	n	X	S	N	x	S	t	sd	P	
m1	73	3,000	0,000	73	2,178	0,752	9,278	144	p<.01	0,000
m5	73	3,000	0,000	73	2,274	0,821	7,505	144	p<.01	0,000
m8	73	3,000	0,000	73	2,288	0,790	7,649	144	p<.01	0,000
m11	73	3,000	0,000	73	2,192	0,811	8,460	144	p<.01	0,000
m13	73	3,000	0,000	73	2,301	0,720	8,228	144	p<.01	0,000

Tablo 4.3.2.9. İncelendiğinde Önemseme faktörü için alt ve üst çeyrek değerleri (%27; n=73) toplam puanları Bağımsız Örneklem t Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Buna göre Önemseme faktörünün tek tek maddelerinin toplam puanda birbirinden anlamlı derecede farklılaştıkları görülmektedir (p<.01). Böylece Önemsene faktörü özel gereksinimli öğrencilerin oyuna katılımlarını ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür.

Tablo 4.3.2.10. Duygular Faktörü İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
Madde	n	X	S	N	x	S	t	sd	P	
m2	73	2,575	0,575	73	1,699	0,570	9,187	144	p<.01	0,000
m6	73	2,274	0,870	73	1,877	0,849	2,773	144	p<.01	0,003
m9	73	2,849	0,430	73	1,658	0,671	12,682	144	p<.01	0,000
m12	73	2,890	0,315	73	1,712	0,697	13,076	144	p<.01	0,000
m14	73	2,986	0,117	73	1,877	0,744	12,496	144	p<.01	0,000

Tablo 4.3.2.10. İncelendiğinde Duygular faktörü için alt ve üst çeyrek değerleri (%27; n=73) toplam puanları Bağımsız Örneklem t Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Buna göre Duygular faktörünün tek tek maddelerinin toplam puanda birbirinden anlamlı derecede farklılaştıkları görülmektedir (p<.01). Böylece Duygular faktörü özel gereksinimli öğrencilerin oyuna katılımlarını ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür.

Tablo 4.3.2.11. Kabul ve Koruma Faktörü İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
Madde	n	X	s	N	x	S	t	sd	P	
m3	73	3,000	0,000	73	2,438	0,726	6,562	144	p<.01	0,000
m7	73	3,000	0,000	73	2,110	0,737	10,250	144	p<.01	0,000
m10	73	3,000	0,000	73	2,370	0,791	6,762	144	p<.01	0,000

Tablo 4.3.2.11. İncelendiğinde Kabul ve Koruma faktörü için alt ve üst çeyrek değerleri (%27; n=73) toplam puanları Bağımsız Örnekler t Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Buna göre Kabul ve Koruma faktörünün tek tek maddelerinin toplam puanda birbirinden anlamlı derecede farklılaştıkları görülmektedir (p<.01). Böylece Kabul ve Koruma faktörü özel gereksinimli öğrencilerin oyuna katılımlarını ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür.

Test-tekrar test çalışmasında yararlanılan örneklem grubu: Araştırmada 3 hafta arayla test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Test-tekrar test uygulaması sınıfında en az 1 kaynaştırma öğrencisi bulunan 52 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test çalışmasında yararlanılan örneklem grubunun sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencileri hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan yetersizlik grubundaki öğrencilerdir. Selçioğlu Demirsöz (2010: 216)'ün Büyüköztürk (2008: 32)' den aktardığına göre korelayson kat sayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir.

Tablo 4.3.2.12 Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Test-Tekrar Test Sonucu

	Önemseme	Duygular	Kabul ve Koruma	Red	Toplam
R	0,88	0,81	0,85	0,44	0,83

Tablo 4.2.2.2.'te görüldüğü üzere ilk uygulama ile test-tekrar test yapılan ikinci uygulama arasında toplam ölçekte, r= 0,83, $p<0.05$; önemseme alt boyutunda 0,88, $p<0.05$; duygular alt boyutunda r=0,81, $p<0.05$; kabul ve koruma alt boyutunda 0,85, $p<0.05$; red alt boyutunda 0,44, $p<0.05$ ilişki elde edilmiştir. Buna göre ölçeğin toplamı ile önemseme, duygular, kabul ve koruma alt boyutlarında yüksek düzeyde pozitif yönlü, red alt boyutunda orta düzeyde pozitif yönlü ilişki söz konusudur.

Ölçekten toplamda 14 ile 42 arasında puan alınmakta olup; Önemseme boyutunda 5-15 puan, Duygular boyutunda 5-15 puan, Kabul ve Koruma boyutunda 3-9 puan ve Red boyutunda 1-3 puan arasında puan alınabilmektedir.

BÖLÜM V

5. BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini cevaplamak üzere dördüncü bölümde açıklanan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara, bu bulgulara ilişkin yorumlara ve literatür destekli tartışmaya yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilişinde araştırmanın alt problemlerinin sırası izlenmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın birinci alt problemi " *özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları cinsiyet faktörü bakımından anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız t-testi sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 5.1.1. Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**T**	**P**
Erkek	198	37,62	3,50	392	2,28	0.023
Kız	196	38,38	3,11			Fark anlamlı

p<0.05

Tablo 5.1.1"de Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =37,62), standart sapması (S=3,50) iken, kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =38,38), standart sapması (S=3,11)'dır. Öğrenciler arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız t-testi çözümlemesine göre erkek ve kız öğrencilerin Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği cinsiyet değişkeni sonuçları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(392)= 2,28, p<0,05]. Bu bulguya göre, cinsiyet bakımından gerçekleşen anlamlı farklılığın nedeninin kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılmalarında kızların, erkeklere göre daha olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular, özel gereksinimi olmayan çocukların engelli akranlarına karşı tutumlarını ölçmek amacıyla 15 maddeden oluşan ve çocukların günlük hayatta beraber yaptıkları aktiviteleri konu alan Siperstein (1980) tarafından geliştirilmiş olan ve Ünal ve Saban (2011) tarafından uygulanan etkinlik tercih formundan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ünal ve Saban'a

(2010) göre kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında farklılık çıkmaktadır ve bu fark da kızlar lehine anlamlı bir şekilde görülmektedir. Gümüş ve Çetin (2015)'e göre özel gereksinimi olmayan kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olması kız öğrencilerin yaşamlarındaki genel tutum ve davranımları ile de uyumluluk arz etmektedir. Sucuoğlu ve Kargın (2006), kız çocukların engelli akranlarına karşı daha olumlu tutum gösterdiğini belirtmişlerdir. Ercan ve Haktanır (2001), yaptığı araştırmada cinsiyetin tutumlar üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Kızların öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Sucuoğlu ve Özokçu (2005), yaptığı çalışmada sosyal beceri ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni tüm gurubun sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu ve kız öğrencilerin sosyal becerileri erkeklerden fazla, problem davranışları ise erkeklerden az olduğu ortaya çıkmıştır. Manetti, Schneider ve Siperstein (2001), Uçar (2008) ve Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino'nun (2004) ve Nowicki ve Sandieson (2002) yaptığı çalışmalarda da benzer sonuç elde edilmiştir.

Bununla birlikte, Slininger (1993); Çifci (1997), Kargın ve Baydık (2001), Çetrez İşcan, Fazlıoğlu, Parlak (2015) yaptığı çalışmalarda, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin yetersizli olan öğrenciler ile kaynaştırılmasına yönelik tutumlarına bakıldığında, cinsiyetin tutum üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermemektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın ikinci alt problemi "*özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sınıf

faktörünün anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız t-testi sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 5.2.1 Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Sınıf Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	$\overline{X}$	S	sd	T	P
3.	188	38,40	3,21	392	2,31	0,021
4.	206	37,63	3,40			Fark anlamlı

p<0.05

Tablo 5.2.1'de Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği sınıf değişkeninin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, 3. sınıfların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =38,40), standart sapması (S=3,21) iken, 4. sınıfların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =37,63), standart sapması (S=3,40)"tır. Sınıflar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız t-testi çözümlemesine göre 3. ve 4. sınıfların Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği sınıf değişkeni sonuçları arasında 3. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(392)= 2,31, p<0,05]. Bu bulguya göre, sınıf bakımından gerçekleşen anlamlı farklılığın 3. sınıf öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılmalarında 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Böylece, ortaya çıkan bu sonuçta çocukların yaşlarının artmasıyla algılarının da değiştiği, yaşı büyük olan çocukların özel gereksinimli akranlarına karşın küçük çocuklardan daha olumsuz algıya sahip olduğu düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 3.sınıf öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algıları, 4.sınıf öğrencilere göre daha olumludur. Ercan ve Haktanır (2001), yaptığı araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranları tutumlarının 9. yaşta 8., 10. ve 11. yaşlara nazaran daha olumlu olduğunu ve özellikle 11. yaşta tutumlarda olumsuz bir değişme yaşandığı belirlenmiştir. Sucuoğlu ve Kargın (2006), Ünal ve Saban (2011), Gümüş ve Çetin (2015) çocukların yaşlarının artmasıyla tutumlarının da değiştiğini, yaşı büyük olan çocukların özel gereksinimli akranlarına karşın küçük çocuklardan daha olumsuz tutum sergilediğini belirtmişlerdir. Buna benzer olarak, Campbell ve arkadaşları (2004) otistik olan bir çocuğa karşı bilgilendirme çalışmasıyla yaşıtlarının tutumunu ölçmüşlerdir. 3. ve 4. sınıftaki çocukların tutumlarında 3. sınıf çocuklar lehine farklılık olmasına karşın, 5. sınıf çocukların tutumlarında bir farklılık gözlenmemiştir. Gümüş ve Tan (2015) yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokul seviyesindeki sınıflarda 3. sınıf öğrencilerinin özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik tutumlarının en olumlu olduğu ve 7. sınıf öğrencilerinin ise en olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Siperstein (1980), genel olarak daha büyük yaşta olan öğrencilerin tutumunun, küçük yaştakilere göre daha olumsuz olduğunu belirtmiştir (Akt. Salend, 1998). Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen bu bulguyla uyum göstermektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın üçüncü alt problemi " *özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu faktörünün anlamlı farkın olup olmadığına

ilişkin elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız t-testi sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 5.3.1 Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Kaynaştırma	N	$\overline{X}$	S	sd	t	P
Var	187	36,64	3,72	392	2,03	0,042
Yok	207	38,32	2,90			Fark anlamlı

p<0.05

Tablo 5.3.1"de Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkeninin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan grubun aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =36,64), standart sapması (S=3,72) iken, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan grubunun aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =38,32), standart sapması (S=2,90)'dır. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız t-testi çözümlemesine göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan grupların Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(392)= 2,03, p<0,05]. Bu bulguya göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algı ortalamalarının düşük olmasının,

1-) Sınıflarında özel gereksinimli akranları ile yaşadıkları sorunlar nedeniyle onlarla kendi evlerinde veya dışarıda farklı etkinliklerde bulunmaktan kaçınmış olabilecekleri, 2-) Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içerisindeki ve dışarısındaki problem davranışları yönetme konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterince donanımlı olmamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan grubun, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan gruba göre oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları daha olumludur. Sucuoğlu ve Özokçu (2005), yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceriler, problem davranışlar toplam ve alt ölçek puan ortalamaları ile akademik yeterlilik puan ortalamalarının akranlarından anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ve akademik yeterlilikleri engelli olmayan akranlarından daha az, problem davranışları ise daha fazladır. Bundan dolayı da sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğrencilerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğrencilere göre tutum puanları daha fazla olduğu yapılan çalışmada belirtilmiştir. Turhan (2007) yaptığı çalışmada bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, arkadaşlarıyla problem davranışlar yasadıkları ve bunları çözmek için öğretmenlerin ve öğrencilerin çözül yolları bulmalarının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Çetrez İşcan, Fazlıoğlu, Parlak (2015) yaptıkları çalışmada özel okulda öğrenim gören sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmayan öğrencilerin tutumlarının, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra devlet okulunda öğrenim gören sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğrencilerin tutumlarının, sınıfında özel gereksinimli öğrenci olmayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın dördüncü alt problemi "*özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sosyoekonomik düzey değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları sosyoekonomik düzey faktörüne ilişkin elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçlarına bakılmıştır

Tablo 5.4.1 Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	**137,625**	**2**	**68,812**	**6,381**	**0,002**	**1-2**
Gruplariçi	**4216,375**	**391**	**10,784**		**Fark anlamlı**	**2-3**
Toplam	**4354,000**	**393**				

p<0.01

Tablo 5.4.1"de Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği sosyoekonomik düzey değişkeninin standart sapma değerleri ile ANOVA sonuçları verilmiştir. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız ANOVA testi çözümlemesine göre, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu, $F(2, 391)=6,381$, $p<0.01$ bulunmuştur. Farkın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre Özel Gereksinimi

Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması açısından farklılaşmaların; alt sosyoekonomik düzey ile orta sosyoekonomik düzey arasında orta sosyoekonomik düzey lehine ve orta sosyoekonomik düzey ile üst orta sosyoekonomik düzey arasında yine orta sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, alt sosyoekonomik düzey ($\overline{X}$ =37,70) ile orta sosyoekonomik düzey ($\overline{X}$ =38,88) arasında orta sosyoekonomik düzey lehine çıkan anlamlı farklılığın, alt sosyoekonomik gurubun özel gereksinimli bireyler ile ilgili bilinçlenme düzeylerinin düşüklüğünden kaynaklandığı söylenebilir, bununla birlikte orta sosyoekonomik düzey ($\overline{X}$ =38,88) ile üst sosyoekonomik düzey ($\overline{X}$ =37,54) arasında orta sosyoekonomik düzey lehine çıkan anlamlı farklılığın orta sosyoekonomik düzey grubun özel gereksinimli bireylere karşı farkındalıklarının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gümüş ve Tan (2015)'ın yaptıkları alt, orta ve üst sosyoekonomik grubun temele alındığı çalışmada özel gereksinimli öğrencilere yönelik en olumsuz tutuma en alt gelir grubundaki özel gereksinimi olmayan öğrencilerin sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayral ve Arkadaşları (2013) tarafından ekonomik durum ile öğrencilere yönelik tutumlar üzerinde yapılan araştırma sonucunda gelir grubu en alt olan özel gereksinimi olmayan öğrenci grubunun kaynaştırma öğrencilerine yönelik en yüksek sosyal kabul puanına sahip oldukları görülmüştür. Yapılan benzer bir araştırmada Ünal ve Şaban (2011) farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin tutumları, alt-üst ve alt-orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencileri arasından, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda mevcut üç araştırmanın sonucu da araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmemektedir.

BÖLÜM Vl

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. SONUÇLAR

Bu araştırma ile Edirne İli ilköğretim okullarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları üzerindeki cinsiyet, sınıf, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu, sosyoekonomik düzey bakımından etkilerini araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şöyledir:

1. Alt probleme göre; gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız t-testi çözümlemesine göre erkek ve kız öğrenciler arasında Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği cinsiyet değişkeni sonuçları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(392)= 2,28$, $p<0,05$]. Bu bulguya göre, cinsiyet bakımından gerçekleşen anlamlı farklılığın kızların, kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılmalarında erkeklere göre daha olumlu algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

2. Alt probleme göre; gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız t-testi çözümlemesine göre 3. ve 4. sınıflar arasında Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği sınıf değişkeni sonuçları arasında 3. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(392)= 2,31$, $p<0,05$]. Bu bulguya göre, sınıf bakımından gerçekleşen anlamlı farklılığın 3. sınıf öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılmalarında 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Böylece, ortaya çıkan bu sonuçta çocukların yaşlarının

artmasıyla algılarının da değiştiği, yaşı büyük olan çocukların özel gereksinimli akranlarına karşın yaşı küçük çocuklardan daha olumsuz algıya sahip olduğu düşünülmektedir.

3. Alt probleme göre; gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız t-testi çözümlemesine göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan grupların Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkeni sonuçları arasında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(392)= 2,03$, $p<0,05$]. sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan grup lehine gerçekleşen anlamlı farklılığın, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan çocukların daha önce kaynaştırma öğrencileri ile ilgili her hangi bir yaşantılarının olmaması ile ilişkilendirilebilir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algı ortalamalarının düşük olmasını ise sınıflarındaki özel gereksinimi olan akranları ile yaşadıkları sorunlar nedeniyle onlarla kendi evlerinde veya dışarıda farklı etkinliklerde bulunmaktan kaçınmış olabilecekleri ya da kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içerisinde ve dışarısındaki problem davranışları yönetme konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterince donanımlı olmamasından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

4. Alt probleme göre; sosyoekonomik düzey grupları arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız ANOVA testi çözümlemesine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuş, anlamlı farkın hangi sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Scheffe-f testi uygulanmıştır. Scheffe-f testi sonuçlarına göre alınan puanların ortalaması açısından farklılaşmaların; Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından, alt sosyoekonomik düzey ile orta sosyoekonomik düzey arasında orta sosyoekonomik düzey lehine, orta sosyoekonomik düzey ile üst sosyoekonomik düzey arasında orta sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık

bulunmuştur F(2, 391)=6,381, p<0.01 Bu bulguya göre, alt sosyoekonomik düzey ($\overline{X}$ =37,70) ile orta sosyoekonomik düzey ($\overline{X}$ =38,88) arasında orta sosyoekonomik düzey lehine çıkan anlamlı farklılığın, alt sosyoekonomik gurubun özel gereksinimli bireyler ile ilgili bilinçlenme düzeylerinin düşüklüğünden kaynaklandığı söylenebilir, bununla birlikte orta sosyoekonomik düzey ($\overline{X}$ =38,88) ile üst sosyoekonomik düzey ($\overline{X}$ =37,54) arasında orta sosyoekonomik düzey lehine çıkan anlamlı farklılığın orta sosyoekonomik düzey grubun özel gereksinimli bireylere karşı farkındalıklarının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

21. yüzyılda özel eğitim alanında yapılan çalışmaların yurdışında ve ülkemizde hız kazandığını ve bu alanda yapılan çalışmaların özel gereksinimli bireylere ve ailelerine farklı açılardan kolaylıklar getirdiği ve hayatlarında ciddi derecede olumlu dönüşümleri gerçekleştirdiği gerçektir. Oyun çocuğun doğası gereği ister tek başına isterse arkadaşlarıyla yaptığı bir gereksinimdir. Çocuk birtakım deneyimlemelerini oyun yoluyla kazanır; bilişsel becerileri gelişir, duygusal yönden kendini geliştirir, motor beceriler kazanır, dil becerilerini geliştirir ve sosyalleşir. Oyunun önemi çocuğun gelişiminde çok büyüktür. Yurtdışında özel eğitim alanında oyunun yeri çok önemli bir yer kaplarken ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların çok sınırlı kalması bu alanda yapılacak çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kaynaştırma eğitiminde de oyunun önemi büyüktür. Özel gereksinimli bireyin eğitim hayatında en az kısıtlayıcı ortamda olması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimi de en az kısıtlayıcı ortama hizmet etmektedir. Özel gereksinimli bireyin sosyal yönlerden ve akademik yönlerden arkadaşlarından geride kalmaması için sağlanan eğitimde oyunun yeri önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin oyuna katılmalarında özel gereksinimi olmayan öğrencilerin rolü büyüktür. Özel gereksinimli arkadaşını oyuna katılma sürecinde oyun sürecinde ve oyunu sonlandırma sürecinde destekleyen ve olumlu duygular geliştiren özel gereksinimi olmayan öğrenciler, özel gereksinimli arkadaşlarının bilişsel yönden gelişimine, motor beceriler kazanmasına, dil gelişiminin sağlanmasına, arkadaşlarının

duygusal yönden kendini geliştirmesine yardımcı olur. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların oyuna katılması süreci çok büyük önem taşımaktadır.

Yapılan çalışmada Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiş olup, geliştirilen ölçekle özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarını belirlemeye yönelik sınıf, cinsiyet, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu, sosyoekonomik düzey değişkenlerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Buna dayanarak, bu araştırma ile ilgili elde edilen bulguların; oyun ve özel eğitim çalışmalarına kaynaklık etmesi bakımından, yeni çalışmaların önünü açacağı düşünülmektedir.

Tüm bunlara dayanarak, araştırmadan şu öneriler geliştirilmiştir.

6.2. ÖNERİLER

6.2.1. Araştırmanın sonucuna dayanan öneriler;

1. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencileri üzerindeki algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar daha uzun süreli, farklı deneysel düzenlemelerle farklı örneklem üzerinde ve farklı değişkenlerle tekrarlanmalıdır.
2. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar ayrıca nitel çalışmalar ile de derinlemesine araştırılmalıdır.
3. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarını belirlemeye yönelik öğretmenlerin uyguladıkları yöntemlerin etkililiği incelenebilir.

4. Kaynaştırma öğrencilerinin oyuna katılmalarında yardımcı olacak ve bu süreçlerde kaynaştırma öğrencilerine destek olacak "kaynaştırma ve oyun" konusu ülkemizde üniversitelerde okutulan özel eğitim dersinin müfredatına konulmalıdır.

KAYNAKÇA

- **Akandere, M. (1998).** *Sportif Oyunlara Hazırlayıcı Toplu Eğitsel Oyunlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- **Akaroğlu, E. G., Dereli, E. (2012).** Okul Öncesi Çocukların Görsel Algı Eğitimlerine Yönelik Geliştirilmiş Eğitici Oyuncakların Çocukların Görsel Algılarına Etkisi. *Journal of World of Turks*. ZfWT Vol. 4, No. 1.
- **Akçamete, G. (1998).** *Özel Eğitim*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 12.Ünite, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- **Akçamete, G. (2016).** *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, 6. Baskı, Ankara, Kök Yayıncılık.
- **Aksoy, A.B, Çiftçi, H.D. (2014).** Erken Çocukluk Dönemde Oyun: Duyu-Motor Oyundan Kurallı Oyuna. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- **Aktaş, C., Küçüker, S. (2002)** Bilişsel - Duyuşsal Odaklı Bir Programın ilköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, C:3(2) S:15-25.
- **Aral, N. (2005).** Entegre eğitim, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi,6 (2),s.69- 79.
- **Askins, L., Diasio, B. (2013).** Children with Developmental Disabilities and Their Motivation to Play. *The Open Journal of Occupational Therapy*, Vol.1, Issue 4, Summer.
- **Ayaydın, A. (2011)** Çocuk Gelişiminde Bir Oyun Olarak Sanat ve Resim, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:10, Sayı:37, Sayfa: 303-316.

- **Aydın, A. (2008).** *Sembolik Oyun Testinin Türkçeye Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemde Normal, Otizmli ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- **Ayral, M., Özcan, Ş., Can , R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün , G., Demirhan, Ş., Çağlar, K. (2013, 30 Ekim-1 Kasım).** Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Bakışını Etkileyen Etkenler. *23. Özel Eğitim Kongresinde* sunulmuştur.
- **Batu, E. S. (2000).** Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- **Batu, S. (2013).** *Kaynaştırma Desteği Sağlama*, S. Eripek (Ed), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, Yayın No:946.
- **Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005).** *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- **Bayırtepe, E., Tüzün, H. (2007)** Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlilik Algıları Üzerine Etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C: 33, S: 41-54.
- **Bendová (2014)** Inclusive Education of Preschool Children with Special Educational Needs in Kindergartens, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, V: 112, P:1014 – 1021.
- **Boyraz C., Serin, G. (2016).** İlkokul Düzeyinde Oyun Temelli Fiziksel Etkinlikler Yoluyla Kuvvet ve Hareket Kavramlarının Öğretimi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,Cilt:6, Sayı:1, p:89-101.

- **Burriss, K., Burriss, L. (2011).** Outdoor Play and Learning: Policy and Practice. *İntertanional Journal of Education Policy and Leadership*. November 4, Volume 6, Number 8.
- **Büyüköztürk, Ş. (2005).** Anket Geliştirme, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Gazi Üniversitesi, C:3, S:2.
- **Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2015).** *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- **Campbell, J.M., Ferguson, J.E., Herzinger, C.V., Jackson, J.N., and Marino, C.A., (2004).** Combined Descriptive and Explanatory Information Improves Peers' Perceptions of Autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 321-339.
- **Cankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012).** İlköğretim I. Kademede Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 13, Sayı 1, Nisan 2012, Sayfa 1-16.
- **Ceylan, R., Aral, N. (2005).** Entegre Eğitim. Gazi Üniversitesi, *Kırşehir Üniversitesi Dergisi*. Cilt 6, Sayı2, 69-79.
- **Childress, D.C. (2011).** Play Behaviors of Parent and Their Young Children With Disabilities. *Topic in Early Childhood Special Education*, vol: 31(2), p: 112-120.
- **Chiner, E., Cardona, C.M., (2013)** Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 17, No. 5, P: 526–541.

- **Cirhinlioğlu, F. G. (2010).** *Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı: Okul Öncesi Dönem*, (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Evi.
- **Connor, C.O., Stagnitti, K., (2011).** Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting, *Research in Developmental Disabilities* vol:32, p: 1205–1211.
- **Cress, C.J., Arens, K.B., Zajicek, A.K. (2007).** Comparison of Engagement Patterns of Young Children with Developmental Disabilities between Structured and Free Play. Education and Training in Developmental Disabilities, *Division on Developmental Disabilities* 42(2), 152–164.
- **Çerezci Ö. (2015).** *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- **Çiftci, İ., (1997).** *Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- **Demir, C. (2015).** *Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma*, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- **Denizli, H. (2015).** *Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Ana Bilim Dalı Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Giresun.

- **Diken, İ. H, Batu, E. S. (2010)** *İlköğretimde Kaynaştırma*, Pegem Yayıncılık, s (2-23). Ankara.
- **Durualp, E., Aral, N. (2010).** Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)* 39:160-172.
- **Ercan, G. ve Haktanır, G., (2001).** Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (4-5), 78-92.
- **Eripek, S. (2013).** *Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim*, S. Eripek (Ed.), Özel eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 946.
- **Ergüden, A. D. (2008)** Sosyal *Dışlanma Açısından Bedensel Engelli Bireylerin Yaşantılarının İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ersoy, E., Başer, N. (2013). Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Geliştirilmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:21, No:14, 1471-1486.
- **Fırat, H. (2013).** Çocuk Oyunları-Eğitim İlişkisi: Bezirgan Başı Örneği International Periodical For the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/13 Fall 2013.
- **Fjørtoft, I. (2004).** Landscape as Playscape: The Effects ofNatural Environments on Children's Play and Motor Development, *Children,Youth and Environments*, 14(2): 21-44.

- **Fyssa, A., Vlachou, A., Avramidis, E., (2013)** Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece, *International Journal of Early Years Education*, 2014 Vol. 22, No. 2, P: 223–237.
- **Gander, M.J., Gardiner, H.W. (2007).** *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev. Bekir Onur) İmge Kitapevi Yayınları, (Kitabın Orijinali 1993'te yayımlandı).
- **Ginsburg, K. R. (2007).** The İmportance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent- Child Bonds, *American Academiy of Pediatrics*, 119: (182-191).
- **Glenn, N.M., Knight, J.C., Holt, N.L., Spence, J.C. (2012).** Meanings of Play Among Children, *Norwegian Centre for Child Research*, p:1-15.
- **Goldstain, J. (2012).** *Play in Child Development, Healt and Well-Being*, Published by Toy Industries of Europe, p:1-41.
- **Göl, B., (2014).** *Kaynaştırma Eğitimi Alan Görme Yetersizliği Olan ve Gören Öğrencilerin Akran İlişkilerinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- **Gözalan, E., Koçak, N. (2014)** Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yas Çocukların Kelime Bilgi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı II), S :115-121.
- **Gül, M. (2006).** *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- **Güleryüz, B. (2014).** *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi.* Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- **Gümüş, M., Tan, Ç. (2015).** İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:3, Sayfa: 79-94.
- **Güneş, F. (2015).** Oyunla Öğrenme Yaklaşımı. International Periodical for the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/1.
- **Gürgür, H., Uzuner, Y. (2010).** Kaynaştırma Sınıfında İş birliği ile Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomenolojik Analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. Eskişehir.
- **Hay, J.F., Smit, J., Paulsen, M. (2001**) Teacher preparedness for inclusive education, *South African Journal of Education*, V: 21(4), P:213-218.
- **Hobson, J.A., Hobson, R.P., Malik, S., Bargiota, K., Cal´o, S. (2013)** The relation between social engagement and pretend play in autism, *British Journal of Developmental Psychology*, vol.31, p:114–127.
- **Hyvonen, P.T. (2011).** Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 36, 8, p: 63-85.

- **Howard, J., Mclnnes, K. (2012).** The İmpact of Children's Perception of an Activity as Play rather than not Play on Emotional Well-being, *Journal of Child: Care, Healt and Development*, v:39, 5, p:737-742.
- **İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1949).** *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*, 7217 Sayılı Resmi Gazetede Yayımlanmıştır, Ankara.
- **Jahnukainen, M., (2014).** Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada, *Journal of Disability and Society*, v:30,1, p:59-72.
- **Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., Vardarlı, G., (2008).** Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:23, Sayfa: 169-176.
- **Karasar, N. (2015).** *Bilimsel Araştırma Metodu*, Hacetepe Taş Kitapçılık. Ankara.
- **Kargın, T. ve Baydık. B. (2001).** Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Yetersizliği olan Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, *3*(1), 28-39.
- **Kargın, T. (2004).** Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) s.1-13.
- **Kaya, S., Elgün, A. (2015)** Eğitsel Oyunlar ile Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:23, No:, s:329-342.
- **Kemple, K.M., Oh, J.Y., Porter, D., (2015)** Playing at School: An Inquiry Approach to Using an Experiential Play Lab in an Early Childhood Teacher Education Course, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, V:36, P: 250–265.

- **Kırcaali İftar, G. (1998).** Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.
- **Kırtıl, S. (2009).** *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- **Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N., Kök, M. (2007).** Çocuk Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun, Kazım *Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD),* Sayı:16.
- **Kolcu, Ş. (2014).** *Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- **Kuru, O., Köksalan, B., (2012).** 9 Yaş Çocuklarının Psiko-Motor Gelişimlerinde Oyunun Etkisi, *Cumhuriyet Üniversitesi Uluslararası Eğitim Dergisi*, Vol.1, No:2, p:37-51.
- **Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., Graef, P.D. (2015).** Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*,
- **Ludvigsen, A., Creegan, C., Mills, H. (2005).** Let's Play Together: Play and İnclusion; Evaluation of Better Play Round Three. Barnardo's Giving Children Back Their Future Policy and Research Unit.
- **Manetti, M., Schneider, B.H., and Siperstein, G., (2001).** Social Acceptance of Children with Mental Reterdation: An Exploratory Study of Integration and Intervention. Doctoral dissertation, *Columbia*

University, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Sciences, 55(11A), 3474.

- **Mangır, M., Silleli, F.N. (1987).** *Çocuk ve Oyun*, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları: 1014, Derleme: 31, Ankara.
- **Manzano-García, B., Fernández, M.T., (2016)** The Inclusive Education in Europe, *Universal Journal of Educational Research*, Vol: 4(2), P:383-391.
- **Milli Eğitim Bakanlığı (2007).** MEGEP Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Etkinliği- 1.-Ankara.
- **MEB (2009).** *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)*, Çocuk Gelişimi ve Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi. Ankara.
- **MEB. (2010).** *Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin, Kaynaştırma*, MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- **MEB (2010b);** *Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma-Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*, Aygül Ofset, Ankara.
- **Meydan, C.H., Şeşen, H. (2012).** *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları.* Ankara: Detay Yayıncılık.
- **Nowicki, E., & Sandieson, R. (2002).** A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 49*, 243- 265.
- **Odluyurt, S. (2013).** Kaynaştırmaya Devam Eden Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Kurallı Oyun Öğretiminde Akranları Tarafından Doğrudan Model Alma ve Videoyla Model Olma Öğretiminin Etkilerinin

Karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13)-1, s: 523-540.

- **Ogelman, G.H., Sarıkaya, H.E., (2014)** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışlarının Akran İlişkileri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:14, Yıl:14, Sayı:3, p: 301-321.
- **Özer, A., Gürkan, A.C., Ramazanoğlu, M.O. (2006).** Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri. *Fırat Üniversitesi Dergisi*, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- **Özgönenel, S.Ö., Girli, A., (2016)** Otizmli Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, *Elementary Education Online*, Sayı: 15, Sayfa: 286-298.
- **Özhan, M. (1990).** *Çocuk Oyunlarımız*, Kültür Bakanlığı Halk Kültürü Araştırma Dairesi Yayınları: 142, Oyun, Spor, Eğlence Dizisi: 1, Ankara.
- **Papatğa, E. (2012).** *Otizmli Çocukların Oyun Becerileri ile Davranış ve Sosyal Becerileri Özelliklerinin Karşılaştırılması*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Sınıf Öğretmenliği Bilimdalı Yüksek Lisans Tezi. Edirne.
- **Pehlivan, H. (2005)** *Oyun ve öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- **Poyraz, H. (2003).** *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- **Poyraz, H. (2012).** *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*, Anı Yayıncılık. Ankara.
- **Salend, S.J., (1998).** *Effective Mainstreaming*. United States of America: Macmillan Publishing Company, Third Edition.

- **Samsunlu, Ö. (2015).** *Özel Eğitim Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Etkisi ve Bu Yöntemin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- **Selçioğlu Demirsöz, E. (2010).** *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zeka Yeterliliklerine Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmış Doktora Tezi, İzmir.
- **Sencer, M. (1989)** *Toplum Bilimlerinde Yöntem*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- **Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S.I., Marcelli, M., Dickinson, H.O., Arnaud, C., (2013).** Determinants of inclusive education of 8–12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions, *Research in Developmental Disabilities*, V:34, P: 588–595.
- **Sheridan, M. D., Howard, J., Alderson, D. (2011).** Play in Early Childhood from Birth to Six Years. (Third Edition). USA: Taylor and Francis e-Library.
- **Siperstein, G.N. (1980).** Instruments for Measuring Children's Attitudes Toward The Handicapped. *Boston: Center for Human Services University of Massachussettes*, http://www.csde.umb.edu/pni/publications.s.html
- **Slininger, D., (1993).** Attitudes Towards Children With Severe Mental Retardation in Integrated Physical Education. *Texas: Texas Woman's University, College of Health Sciences.*
- **Smith, J.T., Dziurgot, T. (2011).** Good-fit' teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children.

Center for Early Childhood Education, Eastern Connecticut State University. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol:26, p: 110-123.

- **Srivastava, M., Boer, A., Pijl, S.J., (2015).** Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years, *Educational Review Journal*, Vol. 67, No. 2, P:179–195.
- **Sucuoğlu, B. ve Kargın, T., (2006).** *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- **Sülün, K. (2012).** *İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı ile Özel Eğitim Sınıfında Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- **Şahin, A. (2010).** *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- **Şimşek, Ö.F. (2007).** *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LİSREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- **Tahmores, A. H. (2011).** Role of play in social skills and intelligence of children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* V:30, P:2272 – 2279.
- **Tanaka, A. (2014).** The Development of Inclusive Education Support Assessment Tool (IE-SAT). *Asian Journal of Human Services*. v:9, p:33-45.
- **Tavşancıl, E.(2002).** *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

- **Tassoni, P. (2001).** *Caring for Children: a Foundation Course in Child Care and Education*, Heienmann Educational Publishers, Oxford.
- **Theodorou, F., Nind, M. (2010)** İnclusion in Play: a Case Study of a Child with Autism in an İnclusive Nursery, *Journal of Research in Special Education Needs*, v:2, n:2, s:99-106.
- **Thibodeau, R.B, Gilpin A.T, Brown M.M , Meyer B.A. (2016). T**he effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology* 145 (2016) 120–138.
- **Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı. (2011a).** *Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkinliğini Artırmak İçin Politika ve Uygulama Önerileri Projesi:* Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu, İstanbul, Şubat.
- **Tsai, C. Y. (2015).** Am l İnterfering? Preschool Teacher Participation in Children Play. *Universal Journal of Educational Research* 3(12): 1028-1033.
- **Tuğrul, B., Aslan, Ö.M., Ertürk, E.G., Altınkaynak, Ş.Ö. (2014).** Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, ss. 97-116.
- **Turhan, C. (2007).** *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okula Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin* Görüşleri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- **Türk, N., (2011).** *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

- **Uçar, C., (2008).** *Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programının Normal Gelişen Öğrenci Tutumlarının Değişimine Etkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- **UNESCO (2009).** *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.10.05.2011,http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf
- **Uysal, A. (2004).** Kaynaştırma uygulamaları yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *13. özel eğitim günleri kongresi*, Özel eğitimden yansımalar, (s.121), Eskişehir.
- **Uzun, G. (2009).** *Kaynaştırma Uygulamalarında İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- **Ünal, F. (2010).** *Kaynaştırma Uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Balı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- **Ünal, F., Saban, A.İ., (2011).** Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda Norma Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları. *e journal of New World Sciences Academy*. V:6, N:2, S:1561-1573.

- **Wong, C., Kasari, C. (2012)** Play and Joint Attention of Children with Autism in the Preschool Special Education Classroom, *Journal of Autism and Development Disorders*, v:42, 10, p: 2152-2161.
- **Wolfberg, P.J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M., Odom, S.L. (1999)** " Can l Play with You?" Peer Culture in İnclusive Preschool Programs, *The Association for Persons with Severe Handicaps*, v:24, n:2, s:69-84
- **Yan, Z., Fung Sin, K. (2014)** İnclusive education: teacher's intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *İnternational Journal of İnclusive Education*, Vol:18, P: 72-85.
- **Yaşaran, Ö.Ö. (2009).** *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin* Etkisi, Eskişehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- **Yaşarsoy, E. (2006*).*** *Duygusal Zeka Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- **Yigen, S. (2008).** *Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- **Yurdakavuştu, Y. (2012).** *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri,* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

EKLER

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733/44-E.12078553
Konu : Ölçek Çalışması

24/11/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi
b) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 09/11/2015 tarihli ve 2652 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şahin CİNCİOĞLU'nun, İlimizdeki okullarda uygulamak istediği "Kaynaştırma Öğrencilerinin Oyuna Katılma Süreçlerinin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Tarafından Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamındaki ölçek çalışması, Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenerek ilişikte sunulmuştur.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde; Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şahin CİNCİOĞLU'na ait ölçek çalışmasının, İlimiz okullarında 2015-2016 eğitim öğretim yılında Okul Müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin ÖZCAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/11/2015
Salih ALTINOK
Vali a.
Vali Yardımcısı

http://edirne.meb.gov.tr/ Tel : (0284) 212 61 22
bilgiislemegitek22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
Bilgi için: H. ÇAKIRLARDAN(VHKİ) Dahili: 2303

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0460-ef67-3a97-a7a7-b05f kodu ile teyit edilebilir.

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda 14 ifadeden oluşan ölçek yer almaktadır. Bu ölçek ile sizlerin özel gereksinimli arkadaşlarınızla beraber oyuna katılım süreciniz konusunda görüşleriniz alınmak istenmiştir . Sizlerden elde edilen veriler, sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak olup **kesinlikle** diğer kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu ifadelerin doğru cevapları bulunmamaktadır. Bu yüzden size en yakın olan ifadenin karşısındaki kutucuğun içerisine (x) işareti koyunuz.

Vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Yard.Doç.Dr. Ebru Selçioğlu Demirsöz Şahin Cincioğlu

NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN OYUNA KATILMA SÜRECİNDE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

	DÜŞÜNCELER	**KATILMA DERECESİ**		
		Katılıyorum	**Fikrim Yok**	**Katılmıyorum**
1.	Özel gereksinimli arkadaşımı oyuna davet ederim.			
2.	Özel gereksinimli arkadaşımla oynarken ne yapacağımı bilemediğimi hissederim.			
3.	Özel gereksinimli arkadaşımla oynarken, yardıma ihtiyacı olursa ona yardım ederim.			
4.	Oynadığımız oyunda özel gereksinimli arkadaşımla eş olmak istemem.			
5.	Oyun oynarken özel gereksinimli arkadaşımı üzmemeye dikkat ederim.			
6.	Oyun oynarken özel gereksinimli arkadaşımın yaptığı hataları görmezden gelirim.			
7.	Oyun sırasında özel gereksinimli arkadaşımla dalga geçilirse buna engel olup, onu savunurum.			
8.	Özel gereksinimli arkadaşımla oynarken ona bir şey olmamasına dikkat ederim.			
9.	Arkadaşlarımla oyun oynarken özel gereksinimli arkadaşım oyuna dahil olduğunda tedirgin olurum.			
10.	Özel gereksinimli arkadaşım oyunu kazandığında onu mutlaka kutlarım.			
11.	Özel gereksinimli arkadaşımla oynarken onun istemediği şeyleri yapmamaya dikkat ederim.			
12.	Özel gereksinimli arkadaşımla oyun oynarken çok zorlanırım.			
13.	Özel gereksinimli arkadaşımla oyun oynarken, özel gereksinimlerine saygı gösterir, ona uygun oyunlar oynamayı tercih ederim.			
14.	Arkadaşlarımla oyun oynarken özel gereksinimli arkadaşım oyuna dahil olduğunda mutsuz olurum.			