

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA AKRAN
EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinan ADANIR

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN

Elazığ, 2020

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Sinan ADANIR'ın Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri " başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 08/01/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1: Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN (Danışman) 

2: Dr. Öğr. Üyesi Eyüp BOZKURT 

3: Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜL 


Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulununtarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN danışmanlığında hazırlamış olduğum "Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.


Sinan ADANIR

08/01/2020

ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında emeği geçen, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, fikir ve önerileriyle yol gösteren danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Burcu GEZER ŞEN'e ve yüksek lisans çalışmalarımda beni cesaretlendiren, yardımlarını esirgemeyen iş arkadaşım Sayın Abdurrahman GÜRBÜZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Sinan ADANIR

Elazığ-2020

ÖZET

ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA AKRAN EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Sinan ADANIR

**Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Elazığ, 2020, Sayfa: XII+93**

Bu araştırma zihinsel engelli çocuklarda akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Bingöl il merkezinde ve Genç ilçe merkezinde görev yapan 30 öğretmen araştırma kapsamına dâhil edilerek görüşmeler yapılmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşılmasında uygun veriler elde edebilmek için görüşme yöntemi seçilmiş, görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler hem ses kaydı hem de not alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel olarak elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Veriler 2 özel eğitim öğretmeni ve 1 öğretim üyesinin katılımı ile analiz edilerek temalar belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre hem özel eğitim öğretmenleri hem de kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri zihinsel engelli çocukların okuma yazma becerileri ve sosyal becerileri üzerinde akran eğitiminin genel olarak gözlem ve taklit, işbirliği ve model olma boyutlarına ilişkin görüşler belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, zihinsel engelli bireylerde bazı temel bilişsel becerilerin yokluğu, bireyin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, rekabetçi bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamasıyla bireyin kendini daha fazla yetersiz hissetmesi ve okuma yazma becerilerin zor ve karmaşık bilişsel beceriler olmalarından dolayı olumsuz durumların oluştuğu konusunda görüşler ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akran eğitimi, Okuma yazma becerileri, Öğretmen görüşleri, Sosyal beceriler, Zihinsel engelli çocuklar.

ABSTRACT

TEACHERS' VIEWS ON PEER EDUCATION IN MENTALLY HANDICAPPED CHILDREN

Master's Thesis

Sinan ADANIR

**Firat University
Institute of Educational Sciences
Department of Elementary Education
Degree in Primary Education
Elazığ, 2020, Page: XII+93**

This research was carried out with the aim of determining the opinions of teachers about peer education in mentally handicapped children. For the purpose of the study, 30 teachers working in Bingöl city center and Genç district center were included in the research and interviews were conducted. In this study, which is a qualitative research, fact science pattern was used. In order to obtain the appropriate data for the purpose of the research, the interview method was chosen and semi-structured interview technique, one of the interview techniques, was used. The interviews were made with both voice recording and note taking. Qualitative data were analyzed by content analysis technique. The data were analyzed with the participation of 2 special education teachers and 1 faculty member, and themes were determined.

According to the results of the study, both special education teachers and classroom teachers who have inclusive students in their classrooms stated that peer education was significantly effective on literacy and social skills of mentally disabled children in terms of observation and imitation, cooperation and modeling. In addition, some teachers expressed their opinions about the absence of some basic cognitive skills in individuals with intellectual disabilities, the level of individual readiness of the individual, the fact that the individual feels more inadequate with the formation of a competitive environment and the fact that literacy skills are difficult and complex cognitive skills.

Keywords: Mentally disabled children, Peer education, Reading-writing skills, Social skills, Teacher views.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	I
BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	X
EKLER LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Zihinsel Engelliler	6
2.1.1. Zihinsel Engelliliğin Tanımı	6
2.1.2. Zihin Engelliliğin Nedenleri	7
2.1.2.1. Yapısal Nedenler	8
2.1.2.2. Edinilmiş Nedenler.....	8

2.1.3. Zihin Engelli Bireylerin Sınıflandırılması	9
2.1.3.1. Zihin Engelin Nedenine Göre Sınıflandırma	9
2.1.3.2. Zihinsel Yeterliliğe Göre Sınıflandırma.....	9
2.1.3.3. Gereksinime Göre Yapılan Sınıflandırma.....	10
2.1.3.3.1. Eğitilebilir Zihin Engelliler	10
2.1.3.3.2. Öğretilebilir Zihin Engelliler.....	10
2.1.3.3.3. Ağır Düzeyde Zihin Engelliler.....	11
2.1.4. Zihin Engelli Bireylerin Tanınması.....	11
2.1.5. Türkiye’de Zihin Engellilerin Eğitimi	12
2.2. Zihin Engelliler Ve Okuma Yazma Öğretimi	13
2.2.1. Okuma	13
2.2.2. Yazma	13
2.2.3. Okuma ve Yazmanın Önemi	14
2.2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	15
2.2.4.1. Harf Yöntemi	15
2.2.4.2. Çözümleme (Cümle) Yöntemi	16
2.2.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi	16
2.2.4.4. Ses (Fonetik) Yöntemi	17
2.2.4.5. Hece Yöntemi.....	17
2.2.4.6. Sözcük Yöntemi	17
2.2.4.7. Karma Yöntem	18
2.2.4.8. Öykü Yöntemi	18
2.3. Sosyal Beceriler	18
2.3.1. Sosyal Becerilerin Tanımlanması	18
2.3.2. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	19
2.3.3. Zihin Engelli Bireylerde Sosyal Beceriler	20
2.4. Akran Eğitimi.....	21

2.4.1. Akran Eğitiminin Tanımlanması.....	21
2.4.2. Zihinsel Engelli Bireylerde Akran İlişkileri.....	22
2.4.3. Zihinsel Engelli Çocuklarda Okuma Yazma Becerilerinde Akran Eğitimi	24
2.4.4. Zihinsel Engelli Çocuklarda Sosyal Becerilerde Akran Eğitimi.....	25
2.5. İlgili Araştırmalar.....	27
2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	27
2.5.1.1. Zihin Engelliler İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	27
2.5.1.2. Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	29
2.5.1.3. Sosyal Beceriler İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	31
2.5.1.4. Akran Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	32
2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	33
2.5.2.1. Zihin Engelliler İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	33
2.5.2.2. Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	35
2.5.2.3. Sosyal Beceriler İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	37
2.5.2.4. Akran Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM	39
3.1 Araştırma Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.4. Verilerin Toplanması	41
3.5. Verilerin Analizi.....	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	43
4.1. Zihinsel Engelli Çocuklarda Okuma Yazma Becerilerinde Akran Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	43

4.2. Zihinsel Engelli Çocuklarda Sosyal Becerilerde Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	55
---	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	72
5.1.1. Zihinsel Engelli Çocuklarda Okuma Yazma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	72
5.1.2. Zihinsel Engelli Çocuklarda Sosyal Becerilerde Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	74
5.2. Öneriler	76
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	76
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKLAR	78
EKLER	86
ÖZGEÇMİŞ	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	40
Tablo 2. Zihinsel Engelli Çocukların Sesleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	43
Tablo 3. Zihinsel Engelli Çocukların Sesleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	45
Tablo 4. Zihinsel Engelli Çocukların Heceleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	46
Tablo 5. Zihinsel Engelli Çocukların Heceleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	47
Tablo 6. Zihinsel Engelli Çocukların Kelimeleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	49
Tablo 7. Zihinsel Engelli Çocukların Kelimeleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	50
Tablo 8. Zihinsel Engelli Çocukların Cümleleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	52
Tablo 9. Zihinsel Engelli Çocukların Cümleleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	54
Tablo 10. Zihinsel Engelli Çocukların İlişkiyi Başlatma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	55
Tablo 11. Zihinsel Engelli Çocukların İlişkiyi Sürdürme Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	58
Tablo 12. Zihinsel Engelli Çocukların Grupla Bir İş Yürütme Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	60
Tablo 13. Zihinsel Engelli Çocukların Duygulara Yönelik Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	61
Tablo 14. Zihinsel Engelli Çocukların Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	63
Tablo 15. Zihinsel Engelli Çocukların Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	65
Tablo 16. Zihinsel Engelli Çocukların Problem Çözme Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	67
Tablo 17. Zihinsel Engelli Çocukların Plan Yapma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	69

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Görüşme Formu.....	86
Ek-2: Etik Kurul Onayı	89
Ek-3: Araştırma İzin Belgesi.....	91
Ek-4: Orijinallik Raporu.....	92



KISALTMALAR LİSTESİ

AAIDD	: Amerika Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Derneği
FSIQ	: Toplam Zeka Testi Cetveli
KBit	: Kaufman Brief Zeka Testi
PKU	: Fenilketonüri
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
WISC-R	: WISC-R Çocuk Zeka Testi



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Herkes için her yerde eğitim paradigması esas alındığında tüm bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil olması amaçlanmaktadır. Eğitimin istendik davranışların kazandırılması süreci olduğu gerçeği ile yola çıkıldığında hedeflenen kazanımlara en uygun materyaller, en uygun sınıf ortamları ve en etkili öğretim yöntem ve stratejiler ile gerçekleştirilebileceği şüphesiz herkes için kabul edilen bir gerçektir.

Okuryazarlık, okuma ve yazma becerisine sahip olma, kişinin yakın çevresi ile iletişimi girdiği tüm çevresel girdileri ve bu girdiler ile olan etkileşimdeki tüm nesne ve olguları anlayışı, bu olguları anlamlandırması ve bu anlamı gerçek hayattaki bütün ilişkilere yüklemesidir (Aşıcı, 2009: 9). Zihin engelli çocuklarda okuma yazma öğrenme becerisi normal gelişim gösteren akranlarından daha yavaş ve daha zorlu bir süreçte gerçekleşir. Bu nedenle bu becerilerin öğrenilmesi, dilsel ve konuşma becerilerindeki gecikmeler ve konuşma becerisindeki tereddütler sıklıkla bu çocuklarda görülmektedir. Bu çocuklardaki okuma yazma becerilerindeki eksiklikler genellikle okuduğunu anlama yönündedir. Uygun öğretim yöntemlerini kullanılması, yeterli motivasyonun ve akran desteğinin sağlanması ile bu çocukların okuma yazma becerilerinde başarı elde edilmesi açık bir şekilde ifade edilebilir (Demirel, 2010: 82). Zihin engelli bireylerde temel akademik becerilerden okuma yazma becerisinin ve sosyal becerilerin en etkili şekilde kazandırılması en uygun öğretim yönteminin seçilmesi ile doğru orantılıdır.

İlkokulda, öğrencilere kazandırılması gereken en önemli temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireyin içerisinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında, bu sosyal yapı içerisinde sorumluluklar almasında, aidiyet duygusu hissetmesinde,

yardımlaşmasında, başkalarının haklarına saygı gösterebilmesinde ve kendi haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. İnsanlar için en önemli durumlardan birisi; çevreden olumlu tepkiler alıp, olumsuz tepkileri önleyecek becerilere sahip olabilmektir. İnsan sosyal bir çevrede yaşayan toplumsal bir varlıktır ve sosyal çevre tarafından kabul edilmek ve onaylanmak ihtiyacı duymaktadır. Bu istek tarihin ilk çağlarından beri insan doğasında varlığını sürdürmektedir (Yüksel,1997, s. 1). Sosyal bir varlık olan insanın bu durumunu devam ettirmede ve birbirleri ile iletişim kurmada en önemli araçlarından biri sosyal becerilerdir (Uzun, 2013, s. 41).

Zihinsel engelli çocuklar toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Toplum içerisinde zihinsel engellilere yönelik olumsuz tutumlar devam etmektedir. Bu olumsuz tutumların yok edilmesi gerektiği ve bu bireylerin toplumun bir parçası olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir.

Öğrenme ortamında çocukların sosyal becerileri ve okuma yazma becerileri edinmesinde ve bu becerilerin pekiştirilmesinde pek çok etken etkili olabilmektedir. Hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında kullanılan yöntemler, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, sınıf ortamı, sınıf içerisinde yapılan etkinlikler, akran kabulü, öğrenci sayısı, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri bu etkenlere örnek gösterilebilir.

Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tecrübelerinin az olması, zihinsel engelli bireylere okuma yazma ve sosyal becerilerin kazandırılmasında hangi yöntemin daha etkili olabileceği konusundaki belirsizlikler, bu becerilerin kazandırılmasında etkili olabilecek faktörler bu alanda çalışmalar yapılması gerçeğini ortaya çıkarmıştır. İlgili alan yazı incelendiğinde zihinsel engelli çocuklara okuma yazma ve sosyal becerilerin kazandırılmasında akran eğitimi faktörünün neler olabileceği konusunda çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenlerden dolayı zihinsel engelli bireylere bu becerilerin kazandırılmasında akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri bu araştırmanın konusu olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı zihinsel engelli çocuklarda akran eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda sosyal beceriler ve okuma yazma becerilerinde akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sesleri okumasında ve yazmasında akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların heceleri okumasında ve yazmasında akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kelimeleri okumasında ve yazmasında akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların cümleleri okumasında ve yazmasında akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların ilişkiyi başlatma ve ilişkiyi sürdürme becerilerinde akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların grupla bir işi yürütme becerilerinde akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların duygulara yönelik becerilerinde akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik becerilerinde akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
9. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların stres durumlarıyla başa çıkma becerilerinde akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
10. Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların problem çözme ve plan yapma becerilerinde akran eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireysel farklılıklar zihinsel engelli çocukların eğitiminde farklı yaklaşım ve yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılabilmektedir. Bu öğrencilere sosyal becerilerin ve okuma yazma becerilerinin öğretilmesinde akran eğitimi faktörünün önemli roller

üstlenebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmayla birlikte zihinsel engelli çocuklarda bu becerilere yönelik akran eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın başlangıcında yapılan gözlemler ve ön görüşmeler sonucunda ilkokul düzeyindeki zihinsel engelli çocuklara okuma yazma becerilerinin ve sosyal becerilerin hedeflenen düzeyde kazandırılmasında yetersizlikler olduğu, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma yazma becerilerinin ve sosyal becerilerin öğretilmesinde akran eğitimi faktörünün hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında destekleyici olabileceği konusunda görüşler ifade ettiği belirlenmiştir.

Bu araştırmayla birlikte sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklarda akran eğitime ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşler doğrultusunda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak akran eğitiminin zihinsel engelli çocuklarda bu becerilerin desteklenmesine yönelik olarak kullanılması konusunda eğitimcilerle fikir vermesi amaçlanmıştır.

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin görüşme sürecinde verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.
2. Bu araştırma için seçilen öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.
3. Bu araştırma için kullanılan görüşme formunun amaca uygunluğu ile ilgili uzman görüşleri yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 yılında Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
3. Veri toplama aracı görüşme formu ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin katılımı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zihinsel Engelli Birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıklar olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir (Eripek, 1998, s.44).



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde zihin engelliliğın tanımı, nedenleri, zihin engelli bireylerin sınıflandırılması, zihin engelliliğın tanılanması ve Türkiye’deki zihin engellilerin eğitim ortamları açıklanmıştır.

2.1. Zihinsel Engelliler

2.1.1. Zihinsel Engelliliğın Tanımı

Zihinsel engellilik için günümüzde birçok tanım geliştirilmiştir. Bu tanımlarda uzlaşmanın sağlanmasında kuruluşu 1920’lere dayanan Amerika Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Derneği’nin (AAIDD) önemli katkıları olmuştur. 1959 yılında AAIDD bu alandaki tanım karmaşasına son vermek ve yeni bir tanım oluşturabilmek için bir komite kurmuştur. Komite 1973 yılında Grossman’ın yapmış olduğu tanım kabul edilmiştir. Grossman, zihinsel yetersizliğı; gelişim dönemi içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı, bunun yanında uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme durumu olarak tanımlanmıştır (Diken,2012: 54).

Zihinsel gerilik, mevcut işleyişinde önemli kısıtlamaları ifade eder. 18 yaşından önce ortaya çıkan; iletişim, öz bakım, evde yaşam becerileri, sosyal ve toplumsal uyum becerileri, öz yönlendirme, sağlık ve güvenlik, fonksiyonel akademik ve iş becerilerinin en az ikisinde sınırlılık ve eş zamanlı olarak mevcut olan önemli ölçüde zihinsel sınırlama olarak alt- zihinsel işlevsellik ile karakterize edilebilir (Baroff ve Olley, 2014: 16).

Her ne kadar zihinsel engelliğın tanımlanmasında ve sınıflandırılmasında tartışmalar devam etse de halen kabul edilen tanım zihinsel engelliliğın zekâ fonksiyonlarındaki önemli sınırlamalar tarafından karakterize edilen, 18 yaşından önce orta çıkan kavramsal olarak ifade edildiğı gibi sosyal ve pratiksel uyum davranışlarındaki bir sınırlılık olarak tanımlanmasıdır. Zekâ fonksiyonları ve fonksiyonlardaki çeşitlilik yaygın olarak Full Scale Intelligence Quotient (FSIQ)’ nın

değerlendirmesini temel alır ve benzer olarak bir çok bozuklukla ilgili olabilen zihin engellilik 70 ya da daha az zeka puanı ile temsil edilir. En yaygın olarak kullanılan sınıflandırmada zeka puanının dayanağı, 50-70 puan aralığındaki hafif zihin engellilik ile 50 ve elli puan altı ağır zihin engellilik olarak iki ana kategoride sınıflandırılır (Chelly, Khelfaoui, Francis, Che´rif ve Bienvenu, 2006: 701).

İngiliz Zihinsel Yetersizlik Ortak Komitesine göre zihin engelli çocuk terimi, daha geniş anlamda her ne sebeple olursa olsun aynı kronolojik yaştaki çocuktan daha yavaş olan tüm eğitim süreçlerini kapsayan bir terim anlamında kullanılır (Yılma ve Ucan, 2014: 526).

2.1.2. Zihin Engelliliğın Nedenleri

Zihin engellilik beyin yapısında işlevsel ve anatomik bozuklukların görülmesidir. Bireyin gelişiminde beklenenden daha yavaş ilerlemeler zihin engelliliğın bir belirtisi olabilir. Erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerde bireyden yapılması beklenen becerileri gerçekleştirememesi becerilerin sınırlı düzeyde gerçekleştirilmesi gözlemlenir. Bireyler zeka geriliğının seviyesine bağılı olarak fiziksel ve sosyal alanlarda sınırlılıklar gösterirler. (Akdemir, 2006: 34).

Zihinsel engelliliğe neden olan etmenler çeşitli kaynaklarda birçok farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Dünya sağık örgütü ve AAMR ile alanda çalışan birçok uzman bu etmenleri doğum öncesi esnası ve sonrasında ya da bebeklik ve çocukluk dönemlerinde beyin gelişimini etkileyen durumlar olarak da sınıflandırılır. Bu duruma örnek verecek olursak enfeksiyona bağılı olarak gelişen engelde bebek anne karnında doğum esnasında ve sonraki bebeklik döneminde ya da çocukluk döneminde enfekte olabilmekte ve bu durum zihin engellilikle sonuçlanmaktadır. Benzer durumda bir trafik kazasında meydana gelebilecek travma, bebek anne karnında iken doğum öncesi ve sonrası bir dönemde de zihin engelliliğe yol açan bir etmen olarak kabul edilebilir (Sucuoğlu, 2015: 89).

Zihin engelliğe yol açan etmenleri yapısal ve edinilmiş nedenler olarak gruplandırabiliriz.

2.1.2.1. Yapısal Nedenler

Yapısal nedenlere bakıldığında nedeni belli olmayan kromozom bozuklukları, fetüsün genetik yapısındaki bozulmalar ve bölünme esnasında meydana gelen kalıtsal metabolik bozulmalar olarak sıralanabilir. Zihin engelliliğın yaklaşık %30 u edinimsel faktörler tarafından meydana gelir. Zihin engellilik Fragil X sendromu gibi kalıtsal bir genetik anormalliğın nedeni olabilir. Fragile X, cinsiyeti belirleyen kromozomda bir bozukluk, zihin engelliliğın en yaygın kalıtsal sebebidir. Fenilketonüri (PKU) ve diğerk doğuştan gelen metabolizma hataları gibi tek gen defektleri de erken tedavi edilmezse zihin engelliliğık neden olabilir. Genetik gelişimdeki bir kaza veya mutasyon da zihin engelliliğık neden olabilir (Thackery ve Harris, 2003: 614).

2.1.2.2. Edinilmiş Nedenler

Zihin engelliliğın edinilmiş nedenlerine baktığımızda erken çocukluk döneminde ya da daha öncesinde doğum öncesi esnası ve sonrasında bireyin beyin gelişimini olumsuz etkileyen durumlardan kaynaklanan faktörlerdir.

Normal gelişim için gerekli olan zihinsel ve fiziksel desteğık sahip olmayan ve göz ardı edilmiş olan bebekler geri döndürülmesi imkânsız olabilen zihinsel bozukluklara maruz kalabilirler. Cıva ve kurşun gibi ağır metallere maruz kalmak; öte yandan, menenjit, boğmaca, kızamık gibi bulaşıcı hastalıklar, düzgün tedavi edilmezse zihin engelliliğık neden olabilirler. İyot eksikliği de dünyada yaklaşık olarak iki milyon insanı etkilemektedir. Gelişmekte olan ülkelerde daha yaygın olan bu durum özellikle annenin hamilelik döneminde hipotiroidiye yol açan fetüsün beyninin büyümesini kısıtlar ve bu durum fetüsün beyin gelişimini sınırladığı için birey zihin engelli olabilir. Zihin engelliliğın bir diğerk önemli nedeni de beslenme yetersizliğidir. Beslenme yetersizliği bireyin beyin gelişimini etkilediğık durumlarda beyin gelişimi yavaşlar ve zihin engellilikle sonuçlanır. Metabolik bozukluklar farklı maddelerin metabolizmasında bir veya daha fazla önemli enzimin kaybolması nedeniyle zihin engellilikle sonuçlanabilir. Bu duruma PKU (fenilketonüri) örnek olarak verilebilir (Iqbal, Baig, Bhinder, Zahoor, 2016: 30).

2.1.3. Zihin Engelli Bireylerin Sınıflandırılması

Yaşam boyu öğrenmenin temel unsuru olan eğitim sayesinde bireylerde davranış değişikliği gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.. Öğretim sürecinde hedeflenen kazanımların bireylere kazandırılması amaçlandığında eğitim öğretim sürecine dahil olan öğrenci girdisinin en uygun ortamda olması esastır. Bireysel farklılıklar ilkesi ile birlikte eğitim öğretim sürecinde uygun ortamların sağlanması, zihin engelli bireylerin kendilerine verilen özel eğitim desteğinden en iyi şekilde yararlanmaları için sınıflandırılmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Zihin engelli bireyin dil kullanım becerisinin ölçüt alındığı ilk sınıflandırma çalışması ilk kez Esquirol tarafından 1845 yılında yapılmıştır. Bu sınıflandırma şekli idoitler, sadece ses çıkaranlar, kısa cümleler kullanan fakat iyi konuşamayanlar ve tek heceli kelimeler kullananlar şeklinde yapılmıştır. Bu sınıflandırma şekli zaman içerisinde değişmiştir. Bireysel özelliklerine göre zihin engelliler kendi aralarında farklı gruplara ayrılır.(Eripek,1996: 44).

Yapılan farklı sınıflandırmalara bakıldığında kabul edilen sınıflandırma sistemleri zihin engelin nedenine göre, zihinsel yeterliliğe göre ve gereksinime göre olan sınıflandırmadır (Sucuoğlu, 2015: 69).

2.1.3.1. Zihin Engelin Nedenine Göre Sınıflandırma

Bu sınıflandırma sisteminde temel ölçüt zihin engelliliğe neden olan biyolojik ve çevresel faktörlerdir. Engelin nedenini temel alan sınıflandırma sisteminde zaman içerisinde geliştirilmiş ve doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası nedenler olarak üçe ayrılmış, bireyler bu nedenler temel alınarak sınıflandırılmıştır(Sucuoğlu, 2015: 69).

2.1.3.2. Zihinsel Yeterliliğe Göre Sınıflandırma

Zekâ testlerinin 19 yüzyılın sonlarına doğru geliştirilmeye başlanması ile birlikte sınıflandırma sistemlerinin değişmesine neden olmuştur. 19.yüzyılın başında Fransız Eğitim Bakanlığı Alfred Binet ve Thedero Simonla birlikte hazırlamış oldukları ve Stern' in ilk kez zekâ bölümü kavramını kullandığı (Binet- Simon testi) ve zekâ yaşı kavranın kullanılması ile birlikte Standford- Binet Zekâ testleri ve 1939 yılında David

Weschler tarafından geliştirilerek oluşturulan Weschler Zekâ Testleri temel ölçüt alınarak yapılan sınıflandırmadır (Sucuoğlu, 2015: 69).

2.1.3.3. Gereksinime Göre Yapılan Sınıflandırma

Zihin engelin nedeni ve zihinsel yeterliliğe göre yapılan sınıflamalarda zihin engelli bireyin içinde yaşadığı toplumsal sistemde ne kadar ve ne tür bir desteğe ihtiyaç duyduğu konusunda yetersiz kalmıştır. Bu sınıflandırma sisteminde zihin engelli bireyin öğrenme yeteneğini temel alınarak ihtiyaç duyduğu desteğin karşılanması amacıyla eğitilebilirlik temel ölçüt olarak alınmıştır (Sucuoğlu, 2015: 69).

Yapılan bir diğer sınıflandırma ise zihin engelli bir bireyin kendi akranları arasında taşımış olduğu bireysel özelliklerine göre yapılan sınıflandırmadır (Eripek, 1998: 44). Sınıflandırmalarda genellikle bireylerin sahip olduğu zeka düzeyleri ölçüt alınarak zihin engelli bireyler eğitilebilir, öğretilebilir ve ağır düzeyde zihin engelliler olarak sınıflandırılırlar (Özsoy vd., 2002).

2.1.3.3.1. Eğitilebilir Zihin Engelliler

Bu sınıflandırmaya dâhil olan zihin engelli bireylerin zekâ puanlarının 50-54 ile 70-74 arasında olduğu kabul edilir. Normal gelişim gösteren akranlarına oranla okul çağı akademik becerilerde gerilik gösterirler. Bu gruba dâhil olan çocukların okuma, yazma, toplama çıkarma çarpma ve bölme gibi dört işlem matematik becerilerini öğrenebilecekleri düşünülür. Temel akademik becerilere ilaveten kişisel öz bakım becerilerini de öğrenebilecekleri kabul edilir. Bu bireylerin yetişkin çağına geldiklerinde yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilecekleri ve bir iş meslek becerisine de sahip olabilecekleri kabul edilmektedir (MEB, 2015).

2.1.3.3.2. Öğretilebilir Zihin Engelliler

Öğretilebilir zihin engelli bireylerin zekâ puanlarının 25-35 ile 50-55 arasında olduğu kabul edilir. Bu bireyler genellikle okul öncesi dönemde fark edilebilirler. Bu gruba dâhil olan bireyler öz bakım becerilerine sahip olabilirler ancak sürekli bir yetişkin kontrolünde olmaları gerekir. Okuma yazma ve matematik dört işlem becerisini

kazanmayabilirler ancak bazı bireyler basit düzeyde bu becerileri kazanabilirler. Bu bireyler becerilerine göre basit düzeyde iş becerisi de kazanabilirler (Kara, 2017: 281).

2.1.3.3.3. Ağır Düzeyde Zihin Engelliler

Bu gruba dâhil olan bireylerin zekâ puanlarının 35 ve daha alt bir puan olduğu kabul edilir. Bu bireyler genellikle doğum anında ve doğumdan iki üç gün sonra fark edilirler. Çok basit düzeyde kişisel bakım becerilerini öğrenebilirlerken yaşamları boyunca bir başkası tarafından sürekli kontrol altında olmaları gerekir ve sürekli yardıma ihtiyaçları vardır (Özsürer,2011: 86 akt. Şanlı: 2012, 10).Bu gruptaki bireylere becerilerin kazandırılması çok zor olmakla birlikte kişisel bakımlarının da en zor olan çocuklar bu grupta yer alırlar.

2.1.4. Zihin Engelli Bireylerin Tanılanması

Zihinsel engelli bir birey uygun özel eğitim desteğini alabilmesi için ilk olarak bu bireylere zihin engelli tanısı konulması gerekir. Bu süreç tanılama olarak ifade edilmektedir.

Ülkemizde zihinsel engelli bireylere tanılama sürece RAM'lar tarafından yürütülmektedir. Bebeklik ve ya erken çocukluk döneminde aileler çocuklarında bir şeylerin yolunda gitmediğini fark ederler. Bu algılama doğru ve yanlış da olabilir. Bu algılamanın doğruluğunun ispatı için ya da bu algılamanın bir yetersizlik mi ya da bir gelişim geriliği olup olmadığının belirlenmesi için tıbbi tanısı gerçekleştirilmelidir. Verilen tıbbi karar eşliğinde birey hakkında toplanan bilgiler, bireyin sahip olduğu performans düzeyi zihin engelli bireyin alacağı özel eğitim hizmetini belirlemede etkilidir.

Zihin engelli bir bireye tanı konulması yani engelin adı ve sahip olunan derecenin belirlenmesi için uzmanlar tarafından bir takım testlerin uygulanması gerekir. Hekim tarafından verilen tıbbi tanı ile birlikte ve uygulanan testler sonucunda bireyler RAM'lar ve kurulan bir ekip tarafından verilen eğitsel tedbir kararları ile uygun eğitim kurumlarına yönlendirilmektedirler. Bu ekipte genellikle bireyin kendisi, ailesi, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen bulunmaktadır.

Zihin engelli bir birey için nihai amaç bireyin yaşamını bağımsız olarak sürdürebilecek bağımsız yaşam becerilerine sahip olmasıdır. Eğitim sürecinde zihin

engelli bir birey için en uygun ortam, hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında belirleyici faktördür. Zihin engelli bir bireyin uygun ortama yerleştirilmesi genellikle uygulanan; Leiter, Stanford Binet, WISC-R, KBit gibi testler sonucunda alınan puanlardır.

2.1.5. Türkiye’de Zihin Engellilerin Eğitimi

Ülkemizdeki özel eğitim hizmetleri, bu hizmetlerin gelişmesi ve ülke çapında yaygınlaşması bireylerin sahip oldukları engel türüne göre şekillenmektedir (Akçamete, 1998:197).

Türkiye’de 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 5378 sayılı özürllüer ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Hakkında Kanun(2005) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) özel gereksinimli bireylere sunulacak olan eğitim hizmetinin genel çerçevesini belirlemektedir. Ülkemizdeki zihin engelli bireylerin çoğunu hafif düzeyde zihin engelli bireyler oluşturmaktadır. Diğer engel türüne sahip bireyler sayıcı karşılaştırıldığında hafif düzeyde zihin engelli bireylere göre daha az sayıda olduğu görülmektedir Zihin engelli bireylerin çoğu özellikle ilköğretim döneminde fark edilmektedir. Okul öncesi eğitim oranının halen istenilen düzeyde olmaması ve bu dönemdeki zihin engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına oranla akademik öz bakım kişisel bakım becerilerinde daha az farklılıklar göstermelerinden kaynaklanmaktadır. İlköğretim döneminde bireylere sağlanan yoğun akademik yaşantılar, bu bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına oranla ne kadar anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak orta ve ağır düzeyde zihin engeli olan bireylerin bu becerilere sahip olma düzeyleri normal gelişim gösteren akranlarına oranla anlamlı düzeyde farklılıklar vardır.

Ülkemizde hafif düzeyde zihin engelli bireylerin eğitimleri özel eğitim sınıflarında, orta ve ağır düzeyde zihin engelli bireylerin eğitimi ise özel eğitim sınıflarının yanında bakanlık bünyesinde açılmış olan gündüzlü özel eğitim okullarında gerçekleştirilmektedir. Bu okul ve sınıflardan eğitimlerini tamamlayanlar iş, meslek okullarına devam edip iş meslek becerisi kazandırılması amaçlanmaktadır. Devlet bünyesinde açılan bu kurumların yanında özel ve gönüllü kuruluşlara bağlı özel eğitim kurumları da bulunmaktadır.

En az kısıtlayıcı ortam ile zihin engelli bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim alması ortam kısıtlamasının yapılmaması gibi kaynaştırma uygulamalarına

ağırlık verilmektedir. Okullarda bu bireylere destek eğitim odaları, gerekli materyallerin sağlanması ve özel eğitim danışmalığı gibi hizmetler de verilmektedir.

2.2. Zihin Engelliler Ve Okuma Yazma Öğretimi

2.2.1. Okuma

Okuma her birey için en önemli akademik becerilerden biridir. İnsanlar yaşamları boyunca birçok bilgiyi çeşitli kaynaklardan okuyarak öğrenmektedir. Okuma kavramı ile alakalı birçok tanım yapılmıştır.

Okuma, Akyol'a (2005:1) var olan bilgilerin kullanıldığı okuyucu ile yazar arasındaki var olan bir iletişim döngüsü içerisinde var olan bir amaç doğrultusunda bir anlam kurma sürecidir (Yıldız, 2008: 96).

Okuma süreci harflerin şekiller ve çizgilerin farkına varılmasıyla başlanan ve daha sonra kelimeler ve cümlelerle anlamlandırılan bilgilerin kategorize edilmesi, sıralanması, birbirleri ile ilişki kurulup analiz ve sentezin yapılması, eleştirilmesi, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel aktivitelerden geçirilip geçmiş bilgilerle bağ kurulup yeniden anlamlandırılması sürecidir.

Okuma süreci, akademik ve duyuşsal etkinlikleri temel alan farklı süreçlerde zihinsel aktivitesi olan bir fiildir. Herhangi bir cümlenin anlamın fark edilmesi, yeniden anlamlandırılması, önceden edinilen bilgiler ile yeniden bağ kurulması ve yorumlanması gibi zihinsel aktivitelerden bazılarıdır (Karadüz, 2011: 135).

2.2.2. Yazma

Yazma düşüncenin kelimeler ve cümlelerle ifade edilmesidir. Bir etkinlik ve pratik olarak yazmak sadece bir araya getirilen kelimeler değil, insan aklı ve yeteneklerinin neler yapabileceğini öngörebilmesini sağlayan bir şeydir. Yazma, iletişimsel dil öğretiminin bir sonucu olarak düşünme ve besteleme süreci olarak kabul edilir (Tosuncuoğlu, 2018: 125).

2.2.3. Okuma ve Yazmanın Önemi

Okuma becerisi bir insanın yaşadığı çevreyi anlamlandırmasında kullanılan en etkili becerilerden biridir. Birey çeşitli kaynaklardan edinilen bilgiler okuma becerisi sayesinde gerçekleşir. İlköğretime yeni başlayan çocuklara ilk olarak okuma yazma becerisi öğretilir. Çünkü bu becerinin kazanılması bireyin diğer eğitim öğretim hayatı boyunca diğer akademik becerilerde etkisi olacaktır. Okuma becerisinin yetersizliği ya da başka bir ifade ile okuduğunu anlama ve anlamlandırma becerisi yetersiz olan bir birey diğer akademik becerilerde de yetersiz olacaktır.

Okuma becerisi günlük hayatımızda örneğin alınan bir ilacın reçetesini okuyabilme, marketten alışveriş yaparken alınan ürünlerin markası, fiyatları gibi özellikleri veya bir yerden başka bir yere seyahat ederken kullanılan ulaşım aracının tanınabilmesi gibi birçok alanda hayatımızın önemli bir parçasıdır.

Okuma becerisi aynı zamanda kültürün de bir parçasıdır. Okuma, anlama, anlam ile ilgisi olan çok boyutlu bir süreç ve anlayış olarak ele alınır. Okuma, insanların okuduğunu, neyi, nerede, ne zaman ve neden gibi etkileyen belirli bir kültürde yer almasından dolayı da kültürel bir olaydır (Shastina, Shatunova, Borodina, Borisov, Maliy, 2018: 158).

Yazma okuma gibi bir iletişim becerisidir. Bir birey ile sözel yol ile iletişim kurmak istediğimizde mesajımızı kodlar ve karşımızdaki kişiye iletiriz. Yazılı olarak iletişim kurmak istediğimizde düşüncelerimizi sözcükler ve kelimeler ile küçük metinler şeklinde iletişim kurduğumuz kişiye iletiriz.

Günlük hayatımızda yazma becerisi okuma becerisi gibi birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. Uzaktaki bir yakınımızla cep telefonu ile mesaj göndermek, bir kurum ile mail yolu ile iletişim kurmak, alışveriş listesi hazırlamak ve ya bir form doldurmak gibi birçok durumda yazı ile ihtiyaçlarımızı gideririz. Yazma sadece günlük hayatımızda değil aynı zamanda akademik bilgi ve becerilerin kazanılmasında da rol oynayan önemli bir beceridir. Okunulan bir metnin özetinin çıkarılması, yeniden bir konu hakkında makale yazılması ve not tutulması gibi yazma becerileri akademik beceriler olarak kabul edilebilir (Diken, 2013: 414).

2.2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Okuma ve yazma her toplumda, toplumun refahı için üzerinde durulan ve geliştirilen bir alan olmuştur. Özellikle günümüz bilgi ve teknolojik çağında ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin bir göstergesi de olan okur- yazar oranları, ülkede kişi başına düşen ortalama okunan kitap sayısı, gazeteler, makaleler ve benzeri verilerdir. Okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemler temel becerilerinden olan okuduğunu izlediğini ve dinlediğini anlama, yazılı ve sözlü anlatma, görsel okuma bu becerilerin gelişmesinde önemlidir. İlköğretim birinci kademedan başlanılarak bireyin yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma becerisi, hayatının diğer dönemlerinde de kazanılması gereken becerileri belirlemede en etkili faktör olacaktır (Koç, 2012: 2260).

Okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan yöntemin seçimi bireylerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak, okuma ve yazmayı sevdirmek ve okuma yazmanın daha kolay şekilde öğrenilmesini sağlamaktır. Bu yüzden okuma yazma ile ilgili birçok yöntem geliştirilmiştir. Dünyada 100'den fazla okuma yazma yönteminin olduğu düşünüldüğünde okuma yazmaya verilen önem daha iyi anlaşılacaktır. Ülkemizde de okuma yazma ile ilgili yöntemler dünya genelindeki durum ile benzer bir seyir izlemektedir. Geliştirilen yöntemlere baktığımızda bu yöntemleri sentez yöntemler, analiz yöntemler ve karma yöntemler olarak gruplandırabiliriz.

2.2.4.1. Harf Yöntemi

Bu yöntemde öğrenciler alfabemizdeki tüm harfler öğretilir. Harflerin büyük ve küçük yazılışları da öğretildikten sonra iki harf yan yana getirilerek kelimeler üretilir. (Güneş, 2005: 136-145). İki harfli hecelerden sonra sırası ile üç, dört harfli heceler ve kelimeler takip eder.

Alfabedeki harflerin öğretildiği ve aynı şekilde harflerin büyük ve küçük karakterlerinin bulunması halinde önce büyük daha sonra küçük harflerin öğretildiği ve harflerin birleştirilerek hece, hecelerden kelime ve kelimelerden de cümlelerin oluşturulduğu yöntemdir, Bütün bu dil unsurları sık sık tekrarlanarak okuma ve yazma öğretilmeye çalışılır (Calp, 2003: 100).

2.2.4.2. Çözümleme (Cümle) Yöntemi

Bu yöntem bütünün, parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Çözümleme yönteminde, bireyin hazır bulunuş düzeyine uygun günlük hayat dilinden alınan kısa cümleler ile başlanılıp daha sonra bu cümleler kelimelere kelimeler de hecelere bölünerek okuma yazma öğretim süreci tamamlanır (Tok, Tok, Mazı, 2008: 124).

2.2.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses temelli yöntem ile okumaya yazma öğretimi totaliter anlayışın yansımasıdır. Bu yöntemin hemen hemen her aşamasında öğrencilerin keşfetmelerini sağlayan bu keşifler sonucunda zihinsel becerilerinin sonucunda daha özgün ürünler ortaya çıkmasını sağlayan etkinlikler bulunmaktadır. Öğrenilecek kelime ezberleme ve hatırlamaya yerine anlamlandırma, problem çözme, bağımsız karar verme becerisi, tahminde bulunma gibi yordama becerilerini geliştirir. Öğrencide var olan hazır bulunuşluk düzeyine göre ön bilgileri harekete geçirip, yeni bilgiyi eski bilgilerle ilişkilendirip daha yeni ve özgün ürünler ortaya koyma, sorgulama, eleştirel düşünme gibi, tutarsızlığı eleştirip var olandan daha farklı bir senteze ulaşma gibi bilişsel süreç becerilerini içerir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 97)

Ses temelli yöntem ön bilgilerden hareketle yeni bilgilerin yapılandırılması olarak ifade edilebilir. Yapılandırıcı yaklaşımın temel alınarak oluşturulmuş bir yöntemdir. Bu yöntemde ses verilmeden önce öğrencinin verilecek olan sesle ilgili o ses günlük yaşamla ilişkilendirilir. Buradaki amaç bireyin zihninde anlamlı bir yapı oluşturmaktır. Anlamlı olacak şekilde verilecek olan sesler ile eni heceler ve kelimeler üretilir ve böylece bireyin kelime hazinesinin artmasını sağlar. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken verilen sesin kendisinden önce verilmiş olan ses ile anlamlı kelime ve ece oluşturabilecek şekilde seçilmesidir (Akyol ve Temur,2008: 84).

Ses temelli cümle yöntemi, öğretim sürecine seslerin öğretilmesi ile başlanılıp, öğretilen seslerle anlamlı bütün oluşturacak hecelere, hecelerden kelimelere kelimelerden cümlelere ulaşılmasıdır (Arslan, 2006: 4).

Bu yöntem belirli sayıdaki kalıplaşmış cümlelerden yola çıkarak kelime ve hecelere ulaşmanın tersine çeşitliliğe dayalı olan bir yöntemdir. Böylece bireyler daha

fazla hece, kelime ve cümleler ile okuma yazma öğrenmektedirler. Bireyler bu yöntemle daha yaratıcı olmakta, kelimeleri ezberlememekte ve cümleleri anlamlandırarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirecekleridir (Duran ve Çoban, 2011: 18).

Yöntem, 2004 yılından itibaren ülkemizde ilk okuma yazma öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır (Güneş, 2005: 139).

2.2.4.4. Ses (Fonetik) Yöntemi

Bu yöntemde alfabemizdeki sekiz ünlü harfin öğretilmesiyle başlayıp yirmi dokuz harfin öğretimine kadar devam eder. Önce sesli harfler öğretilir daha sonra bire öğrendiği harflere yeni harfler ekleyerek hece ve kelimeler üretir.

Bu yöntem, seslerin adlarını vererek değil, ses bir dizi etkinliklerle tanıtılarak öğretime başlanılmaktadır. Harfin sesi verilirken sadece “kkk” diye ses çıkarılır. Harfin sonuna “e” sesi getirilmez yani “ke” diye okunmaz. Daha sonra bilinen ünlüler arkasına eklenerek heceler ve sözcükler oluşturulur. Harf yöntemine göre daha çok tercih edilen bu olan bu yöntem, günümüzde birçok ülke tarafından kullanılmaktadır (Koç,2012: 2261).

2.2.4.5. Hece Yöntemi

Okuma yazma öğretimin sürecinde heceyi temel alan yöntemdir. Hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturularak öğretim süreci devam ettirilir. Bu yöntemle heceler kelime ve cümle içerisinde öğretilmez ise birey tarafından aşırı derecede zihinsel çaba gerektirir. Öğretim sürecinde hece tekrarın sürekli yapılması bireyin ilgisinin azalmasına ve yavaş okuma yapmasına neden olabilir (Koç,2012: 2261).

2.2.4.6. Sözcük Yöntemi

Anlamlı sözcüklerin hazırlanarak okuma yazma sürecine başlanılan yöntemdir. Öğrenci kelime öğrendikçe bu kelimeleri cümle içerisinde kullanır. Temel birim sözcüktür. Öğrenciler metinler üzerine düşünmeye, alıştırlırlar (Güleryüz, 1997, 4).

Öğrenciler öğrendikleri her kelimenin yanına yeni kelimeler ekleyerek cümleler oluştururlar. Bu cümleler yazma, okuma ve metin oluşturma çalışmalarını ile sürdürülür.

2.2.4.7. Karma Yöntem

Karma yöntemler daha çok öğretmenler tarafından geliştirilen bir yöntemdir (Uğuz, 2006:18). Bu yöntemdeki ana amaç en kısa sürede öğrencilerin okuma yazma öğrenmesini sağlamaktır. Öğretim sürecine kelime daha sonra cümle ile başlanılır. Kısa sürede öğretim hedeflendiği için harfler ve heceler birlikte öğretilir. Bu şekilde öğrencilere harf, hece, kelime ve cümle birlikte tanıtılır (Calp, 2003: 108).

Bu yöntem genellikle yetişkin bireylere okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemdir (Koç,2012: 2264).

2.2.4.8. Öykü Yöntemi

Cümle yönteminin daha geniş bir çerçevede uygulamasıdır. Okuma yazma sürecinde öykülerin kullanılmasının çocuklar açısından daha ilgi çekici olduğu düşüncesinden hareket edilir. Okuma yazma öğretiminde kullanılan diğer yöntemlerin sınırlılıklarının, bu yöntemle kullanılan öykülerin gerçek düşünce zincirine sahip olmalarına dayandırılarak kaldırılabilmesine inanılır. Öğretime çocukların ilgisini çekmek amacıyla önce öykünün anlatılmasıyla başlanmakta, daha sonra da öykü bütün detaylarıyla öğrencilere tanıtıldıktan sonra, analitik bir yaklaşımla, öyküyü oluşturan cümleler, cümleler içinde kelimeler, kelimeler içinde heceler, heceler içinde de sesler tanıtılarak çocukların okumayı çözümlenmeleri yoluna gidilmektedir (Çelenk, 2002: 41).

2.3. Sosyal Beceriler

2.3.1. Sosyal Becerilerin Tanımlanması

Okul ve toplum üyeleri olarak, tüm çocukların ve yetişkinlerin okul ya da işe gitmek gibi günlük aktivitelerle başa çıkmaları gerekir. Sosyal beceriler bu ve benzeri aktivitelerle başa çıkmada önemli rol oynamaktadır. Normal gelişim gösteren bireyler tereddüt etmeden diğer akranları ile etkileşime girebilmeleri için gerekli sosyal becerileri sergileyebiliyorken, zihin yetersizliği olan bireyler aşırı kaygı ve sosyal beceri yetersizliklerinden dolayı bu becerileri gerçekleştirmede diğer akranlarına oranla daha fazla güçlükler çekmektedirler (Caines, 2017:24).

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamdaki herhangi bir sosyal destek kaybı olmadan olumlu veya olumsuz duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar ve çocukların uzun vadede hem sosyal-duygusal gelişiminde hem de bilişsel ve akademik becerilerinde önemli bir etkiye sahiptir (Özbey ve Köyceğiz, 2019: 478).

Genel olarak kabul edilmiş bir sosyal beceri tanımı olmamakla birlikte olumlu sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneği ve de başarılı sosyal etkileşimler ve sosyal beceriler arasında bir bağlantı olduğu herkesçe kabul edilmektedir (Garrote, 2017: 2).

Gresman ve Elliot sosyal beceri kavramını akranı tarafından kabul edilebilen çocuk davranışı, artan olumlu destek ve zorlukların azaltılarak meydana gelen özel durumlardaki sorumluluk davranışı ve akranları ve toplum arasında genel olarak kabul görmüş, olumlu sonuçlara sahip özel davranışlar olarak üç farklı şekilde tanımlar (Özbey ve Köyceğiz, 2019: 478).

Sosyal beceriler, bireyin bireye ve başkalarına faydalı olabilecek sosyal bir ortamda davranış sergileme yeteneğidir (Kozanoğlu, 2006: 21).

Sosyal beceriler gözlemlenebilen ve tanımlanabilen ve bir bireyin sosyal yeterliliğini geliştiren davranışlardır. Sosyal beceriler, sosyal yetkinlik olarak bilinen geniş bir yapının parçasıdır (Warger, Rutherford, 1993: 21).

2.3.2. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal becerilere ilişkin yazın alanına baktığımızda, sosyal beceriler çeşitli değişkenler ile ilişkilendirilmiştir. Bu değişkenler arasında, bağlanma tarzı, sosyal yeterlilik, cinsiyet ve ailenin ve özellikle baba ile annenin çocuklarıyla olan ilişkileri yer almaktadır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2016 : 2)

Elksnin ve Elksnin (2011: 92) ise sosyal becerileri altı kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler kişiler arası davranışlar, arkadaşlık kurma becerileri, akranlar arası sosyal beceriler, sınıf içerisinde ders dinleme, ödevlerini en iyi şekilde yapma, sınıf içi tartışmalara katılmayı da kapsayan ve öğretmen memnuniyeti adı verdikleri okul iletişim becerileri olarak sınıflandırmışlardır.

Akkök (1996: 2-3) sosyal becerileri şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma sürdürme, teşekkür etme, kendini takdim etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme.
2. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri: Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikâyeti iletme.
3. Duygulara Yönelik Beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başetme, olumlu duygularını ifade etme, korku ile başetme.
4. Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler: İzin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığa uygun ifade etme ya da kontrol etme.
5. Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri: Başarısız olunan durumla baş etmek, grup baskısıyla baş etmek, yalnız bırakılma ile baş etme.
6. Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri: Çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, işe yoğunlaşma.

Sosyal beceriler karmaşıktır ve sosyal becerilerin tümü iyi ve kabul edilebilir sosyal ilişkileri sürdürmek ve geliştirmek için akran kabulü, iletişim becerileri, problem çözme, fikir ve akran etkileşimini içerir. Çocukların sosyal becerileri, akranlarının kabulü, arkadaşlık ve akranlarının görüşleri gibi önemli sonuçları da öngörebilmektedir (Bennet ve David, 2007: 2)

2.3.3. Zihin Engelli Bireylerde Sosyal Beceriler

Sosyal beceri öğretim programlarının etkili olabilmesi ve zihin engelli çocukların toplumsal kabul edilebilirlik düzeylerinin arttırılabilmesi için akran etkileşiminin desteklendiği sosyal becerilerin öğretilmesi gerekliliği önemlidir. Okul başarısı yüksek olan çocuklar sadece akademik yetkinliğe değil aynı zamanda sosyal yetkinliğe de sahip olmaları gerekir (Özokçu, Akçamete, ve Özyürek, 2017:214).

Sosyal beceri öğretimi okul aile İşbirliği içerisinde yapılmalıdır. Nitekim ebeveynlerin, çocukları için gerekli olduğunu düşündükleri bilgi ve becerileri geliştirmeye daha istekli olacağı ve önemsiz olduğunu düşündükleri bilgi ve becerileri öğretmeye daha az istekli olacakları kesindir (Kaya ve Yıldız, 2019:120).

Birçok eğitim kuramcısına göre çocuklukta sosyal yetkinlik ile yetişkinlikteki psikolojik uyum arasında bir ilişki vardır. Örneğin Erikson yeterince sosyalleşmiş çocuklar, başkalarına güvenerek başlayan (bebeklik) bir dizi psikososyal aşamada başarılı bir şekilde hareket etmişlerse, yetişkinlikte sosyal olarak onaylanmış bir benlik duygusu ile sonuçlanacaklarını belirtir. Bandura' nın sosyal öğrenme teorisi zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretiminde anlamlı sonuçlar getirmesi bakımından önemlidir. Sosyal öğrenme teorisine göre sosyal becerilerin kazanılması çocuk ve çevre faktörü arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmesidir (Gresham, 1982 b: 129).

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde zihin yetersizliği olan bireyler ile normal gelişim gösteren bireyler arasında düşük oranda sosyal etkileşim oranlarının olduğu ve etkileşimler gerçekleştiğinde doğal olarak daha az olumlu olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Benzer sonuçların zihin engelli bireyler normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilme düzeylerinde de görülmektedir. Şüphesiz zihin yetersizliği olan bireyler sosyal beceriler alanında eksikliklere sahiptir ve bu eksiklikler çeşitli eşzamanlı ve uzun vadeli uyum problemlerini öngörmektedir. Bu eksiklikler göz önüne alındığında zihin engelli bireylere akranların kabulünü, karşılıklı pozitif sosyal etkileşimi ve kendini kabul etmeyi kolaylaştıran sosyal beceriler öğretilmesi önemlidir (Gresham, 1982 b: 130).

2.4. Akran Eğitimi

2.4.1. Akran Eğitiminin Tanımlanması

Akran eğitimi alan yazında birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Akran etkisi, eğitimi, denetimli öğrencilerin diğer öğrencilere kişisel ve akademik konularda destekleyici ilişkiler önerme, diğer öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını netleştirme, seçenekleri ve alternatifleri keşfetme ve kendilerini tanımlamada yardımcı olmaları için yardımcı olduğu bir süreç olarak tanımlanır. Akran eğitimi pedagojisi, önceden planlanmış kavramsal sorular yoluyla öğrencileri sınıfa gelmeden önce ders materyallerini okumaya teşvik eden, grup tartışmaları yoluyla öğrencileri meşgul eden öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Deshpande ve Ahmed, 2019: 2).

Akran eğitimi ortak bir sorun anlayışı oluşturma ve sürdürmeye yönelik sürekli bir girişimin sonucu olarak eşgüdümlü, eşzamanlı bir faaliyettir (Fawcettve Garton, 2005 : 158). Akran etkisi sadece çocukluk döneminde değil özellikle ergenlik döneminde de sosyal ve kültürel değerlere uygun davranmayı nasıl öğrendiklerini öğrenmenin de bir yolu olarak tanımlanabilir. (Sherman, Payton, Hernandez, Greenfield ve Dapretto, 2016: 1030)

Normal gelişim gösteren bireyler zihinsel engelli olan akranının sosyal ve kültürel değerlere uyum sürecini desteklemenin yanında aynı zamanda bireysel başarıları etkileme potansiyeli, okul seçim programları, okullar arası yetenek izleme, özel eğitim öğrencilerinin kaynaştırılması ve ırksal ve ekonomik ayrışmanın etkileri dahil olmak üzere ilk ve orta öğretimdeki birçok önemli eğitim politikası sorununun çözümünde de etkili olduğu söylenilebilir.(Burke ve Sass, 2008:51)

Zihinsel yetersizliği olan bireyler akranlarının olumlu tutumlarına karşı kendilerine yönelik olan öz yeterlilik inancında artmasına yol açar. Bu durumda akran eğitimi öğretmenler, gözlemlenenler ve gözlem yapanlar için yararlı ve iki yönlü bir yoldur. (Mousavi, 2014: 182)

Zihinsel yetersizliği olan bireyler akranlarının etkisiyle bilişsel duyuşsal ve psikomotor becerilerin anlamlı düzeyde arttığı, normal gelişim gösteren akranıyla etkileşimde bulunma, birlikte çalışma, birbirinden öğrenme ve en önemlisi birlikte keyif alma yaşantılarının sağlanmasının ve özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranına bir şey öğretebilmesinin normal gelişim gösteren akranı üzerinde olumlu bir etki bırakacağı ve zihinsel yetersizliği olan bireyin sosyal kabulünü arttıracacağı düşünülmektedir (Selimoğlu ve Aydın, 2018: 4).

2.4.2. Zihinsel Engelli Bireylerde Akran İlişkileri

Zihinsel yetersizlik, özel gereksinimli bireylerde gelişimsel dönemlerde zihinsel ve uyumsal işleyişlerde ortaya çıkan bir eksiklik olarak tanımlanabilir. Zihinsel engelli bireyler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olma bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılıklar gösterirler. Toplumun oluşturduğu sosyal kuralları anlamakta ve bu kurallara uyum sağlamakta problemler yaşarlar. Zihin engelli bireyler bu problemlerin ortadan kaldırılması ve uyum düzeylerinin artırılması bağlamında sürekli olarak akranlarının veya bir başkasının yönlendirmesine maruz

kalmaktadırlar. Zihin engelli bireylerin toplumun oluşturduğu normlara uyum düzeyleri, onların akranları tarafından kabul düzeyleri ile ilişkilendirilebilir. Akranlarıyla başarılı şekillerde etkileşimde bulunabilme çocukların gelişimi için önemli bir unsurdur (Gresham, 1982 b: 129).

Özel gereksinimli bireylere yönelik akran kabulünün arttırılması için zihinsel engelli bireylerle iletişimin kurulmasının yanında etkili etkileşimler yoluyla akranlarıyla birlikte bireye verilen sorumluluk duygusu ve bu duyguya yüklenen anlam önemli bir faktördür.

Normal gelişim gösteren bireyler bazı nedenlerden dolayı zihinsel engelli akranına karşı olumsuz tutumlar içerisinde olabilmektedir. Özellikle engel kavramının oluşturduğu bir dizi olumsuz çağrışımlar, diğer akranlar tarafından etiketlenme, iletişim ve bilgi eksiklikleri zihinsel engelli bireylerin akranları arasında sosyal kabul düzeylerini düşürmekte ve akran ilişkilerini olumsuz etkilemektedir (Selimoğlu ve Aydın, 2019: 640)

Zihinsel engelli kavramı okul öncesi dönemde akranları tarafından değerlendirildiğinde çocukların engelli olma durumunu genellikle negatif olarak nitelendirdiği, engelli bireylerle oyun oynamaya istekli olma konusunda bazı çocukların zihinsel yetersizliği olan arkadaşıyla oyun oynayacağı zaman hasta olabileceğini ve engel kavramını daha çok hastalıkla ilişkilendirdiği ve bu nedenle akran ilişkilerinin zayıf olduğu sonucunu ortaya çıkmaktadır (Ünsal ve Şahan, 2015: 415).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere sadece akranları tarafından değil aynı zamanda toplum tarafından çizilen kültürel resim bu bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri ve akran ilişkilerini de etkilemektedir. Asıl önemli olan nokta engellilik kavramına fiziksel olarak yüklenen anlamdan çok asıl engelin oluşturduğu ve özel gereksinimli bireye atfedilen acıyan, dışlanan ve yetersiz görülen şeklindeki kültürel resimlerdir. Bu kültürel resim zihinsel engelli bireyi hem toplum içerisindeki sosyal kabul düzeyini düşürmekte hem de akran ilişkilerine zarar vermektedir (Burcu, 2011: 51).

2.4.3. Zihinsel Engelli Çocuklarda Okuma Yazma Becerilerinde Akran Eğitimi

Akran eğitimi, öğrencilerin temel kavramları tekrarlayarak birbirlerinden içerik öğrenmelerine yardımcı olan bir öğretim stratejisidir. Eğitimde akran etkisini konu alan deneysel araştırmalara yönelik yapılmış meta-analiz çalışmaları akran eğitiminin akademik fayda açısından etkili olduğunu göstermektedir. Bu etki sınıf seviyesi, engellilik durumu, engellilik düzeyi, içerik alanı ve ödül olmak üzere beş alanda toplanmaktadır. İlk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik 30 yıllık süreçteki araştırmaları konu alan meta analiz çalışmaları akran eğitiminin sınıf seviyesi, engellilik durumu ve engellilik düzeyinden bağımsız olarak etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, özellikle duygusal ve davranışsal bozukluğu olan engelli öğrenciler arasında en fazla fayda sağlandığı belirlenmiştir (Bowman-Perrott, Davis, Vannest, Williams, Greenwood, Parker, 2013, s.39).

Zihinsel engelli öğrencilere gelişimlerine uygun akademik becerilerin kazandırılması konusunda çeşitli müdahale araştırmaları yapılmıştır. Bu araştırmalarda, eğitsel bir ortamda orta derecede zihinsel engelli öğrencilere bir bilgi şemasının kullanımını öğretmek için akran öğretiminin etkileri incelenmiştir. Bu konuyla ilgili araştırmalardan biri 6 normal gelişim düzeyindeki akran ve 5 orta düzeyde zihinsel engelli öğrenciye yönelik uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, 5 öğrencinin tamamı tüm bilim birimlerinde doğru bilim yanıtı sayısını artırmıştır. Üç öğrenci, özel eğitim öğretmeni tarafından ustalığa ulaşmak için ek desteğe ihtiyaç duymuştur. Buna ek olarak, 6 akran da müdahaleyi yüksek müdahale seviyelerinde korurken müdahaleyi yüksek sadakatle uygulayabilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç sosyal geçerliliğin yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır (Jimenez, Browder, Spooner, Dibiase, 2012, s.301).

İlk ve ortaöğretimde öğrenim gören engelli öğrenciler üzerinde akran eğitiminin akademik performans üzerindeki etkilerinin incelendiği çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. 1997 ve 2007 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanan bir müdahale olarak akran öğretmenliğini uygulamış ve akran eğitiminin 6-12. Sınıflardaki engelli öğrencilerin akademik sonuçları üzerindeki etkisinin araştırıldığı 12 makalenin incelendiği bir araştırmanın sonuçları, akran eğitiminin engelli türüne bakılmaksızın 6. ve 12. sınıflardaki engelli öğrenciler üzerinde olumlu bir akademik etkiye sahip

olduğunu ortaya koymuştur. Akran eğitimi özel eğitim öğrencileri için hem genel eğitim hem de özel eğitim ortamlarında etkili olarak rapor edilmiştir. Konu alanlarında uygulanan akran eğitimi de olumlu akademik etkiler göstermiştir. 12 çalışmanın her biri en az bir içerik alanında (örn. dil sanatları, matematik, bilim ve sosyal bilgiler) akran eğitimi uygulamıştır (Okilwa, Shelby, 2010, s.450).

Yapılan bir başka araştırma ise, akran eğitim müdahalelerinin riskli davranışları azaltmada etkili olduğunu ve akran destek hizmetlerinin cezaevi ortamında kabul edilebilir olduğunu ve alıcılar üzerinde pratik veya duygusal olarak olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çoğunlukla nitel olan birçok çalışmadan elde edilen tutarlı kanıtlar, akran eğitiminin olumlu etkileri olduğuna ilişkin görüşleri desteklemektedir. Çok sayıda çalışmadan elde edilen sonuçlar, akran temelli müdahalelerin kabul edilebilir bir yardım kaynağı olduğu ve çocukların sosyal gelişimlerinin yanı sıra bilişsel gelişimlerini de desteklediği yönündedir (Bagnall, South, Hulme, Woodall, Vinal-Collier, Raine, Wright, 2015, s.290).

2.4.4. Zihinsel Engelli Çocuklarda Sosyal Becerilerde Akran Eğitimi

Birçok araştırma sosyal öğrenme teorisinden sosyal becerileri eğitmeye kadar elde edilen davranışsal teknikleri gözden geçirmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan ve duymayan çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda sosyal becerilerin kavramsallaştırılması, bu becerilerin bileşenlerinin tanımlanması ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi gibi konular da dikkate alınmaktadır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sosyal beceri eğitiminin, engelli çocukların başarılı bir şekilde sosyalleştirilmesinde potansiyel olarak etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gresham, 1981, s.139).

Yapılan araştırmalarda sosyal yeterliliğin boyutları uyarlanabilir davranışlar, sosyal beceriler ve akran kabulünün çeşitli ölçümleri ile araştırılmıştır. Yapılan analizler, farklı yöntemlerle ölçülen aynı sosyal yeterlilik alanları arasında yöntem, ortam ve içeriğin sosyal yeterliliğin değerlendirilmesi üzerinde etkileşimli etkileri olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, akran kabulünün ölçüm yönteminin sosyal yeterliliğin değerlendirilmesinde en önemli faktör olduğunu açıkça ortaya koymuştur (Gresham, Reschly, 1987, s.367).

Yapılan bazı araştırmalar kaynaştırma uygulamasına ilişkin üç varsayımın temel aldığını göstermektedir: (a) engelli çocukların düzenli sınıflara yerleştirilmesi engelli ve engelli olmayan çocuklar arasında artan sosyal etkileşime yol açacaktır; (b) engelli çocukların düzenli sınıflara yerleştirilmesi, engelli çocukların engelli olmayan akranları tarafından sosyal kabullerinin artmasına neden olacaktır; ve (c) kaynaştırılmış engelli çocuklar, engelli olmayan akranlarının davranışlarını onlara daha fazla maruz kalmalarından dolayı modelleyeceklerdir. Bu üç varsayımı inceleyen geniş bir araştırma grubu gözden geçirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda engelli çocuklara etkili sosyal etkileşim ve akran kabulü için gerekli sosyal becerilerin öğretilereği alternatif bir yaklaşım önerilmiştir. Buna göre, bu amaca ulaşmak için hem sınıf öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin kullanımına uygun bir sosyal beceri müfredatı oluşturulmuştur (Gresham, 1982, s. 422).

Özel gereksinimli çocuklara yönelik sosyal beceri eğitimi alanındaki eksiklikler, çocukların gelişimine ilişkin engellerden birini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda normal gelişim düzeyindeki çocukların sosyal bakış açılarını özel gereksinimli öğrencilere yönlendirmelerinin öğretilmesinin hedeflendiği sosyal inisiyatif müdahalesinin, özel gereksinimli çocuklarda olumlu sosyal davranış değişikliğine yol açtığı tespit edilmiştir. Bu müdahale tekniği öncelikle, sosyal inisiyatiflerin etkileşimde bulunan çocukların davranışları üzerindeki öngörülebilir etkisini gösteren akran etkileşimlerinin doğal yapısından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu tekniğin kapsamlı değerlendirmeleri, normal gelişim düzeyindeki çocuklar (akran eğitimci) üzerinde herhangi olumsuz bir etkinin olmadığını ve sosyal müdahalenin hedef çocuk için davranış değişimin uzunluğundaki artışı ortaya koymamıştır (Strain, Odom, 1986, s.543).

Sosyal beceriler, özel gereksinimli çocuklar için önemli tedavi hedefleridir. Akran aracılı, gelişimsel, davranışsal ve yapılandırılmış öğretim müdahaleleri de dahil olmak üzere, özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini geliştirebilecek çeşitli sosyal beceri müdahaleleri tanımlanmıştır. Bununla birlikte, bu çalışmalarda araştırma tasarımı ve metodolojisinde önemli zorluklar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda erken çocukluk müdahalelerini özel gereksinimli gençler ve yetişkinler üzerinde kullanılmak üzere müdahale gelişiminin bir başlangıç noktası

olarak uyarlamaya yönelik gelişimsel bir çerçeve önerilmektedir (Walton, Ingersoll, 2013, s.594).

Sosyal beceri eğitimi, ağır engelli çocuklar için eğitim programlarının ihmal edilmiş bir yönüdür. Yapılan bazı araştırmalar sınıf tabanlı sosyal beceri öğretim programları oluşturulması amacıyla çeşitli araştırmalara ilişkin literatürlerden alınan öneriler sunmaktadır. Sınıf programlamasının önemli özellikleri, sınıf programının belirli bir bölümünü tahsis etmenin yanı sıra gün boyunca genelleme fırsatları da içermektedir. Araştırmalarda sosyal beceri eğitimini desteklemek için akran aracılı oyun etkinliklerinin etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sosyal becerileri geliştirmek için akranları öğretim aracı olarak kullanmanın avantajlı olduğu vurgulanmaktadır. Ağır engelli çocuklar için sosyal becerilerin genelleştirilmesini kolaylaştırmak amacıyla sosyal olarak duyarlı, engelsiz akranlara erişimin desteklenmesi önem taşımaktadır (Odom, Strain, 1984, s.97).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

2.5.1.1.Zihin Engelliler İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Gevrek (2018) hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yöntemiyle geliştirilmesi adlı çalışmada hafif düzeyde iki zihin engelli öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yöntemiyle geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseninde hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma bulguları sonucunda tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yönteminin, hafif düzeyde zihin engelli çocukların okuma becerilerinin geliştirdiğini, okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı derecede arttığı ve okuma hızlarının arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Allahverdi (2017) özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması çalışmada özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık

düzeylei karşılaştırılmıştır. Araştırmaya normal gelişim gösteren 90, özel eğitim sınıfına devam eden 93 ve kaynaştırma sınıfına devam eden 89 zihin engelli öğrenci olmak üzere toplam 272 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi olan cinsiyet, kardeş sayıları, doğum sıraları, sınıf düzeyleri ve yakın arkadaş sayıları gibi faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda özel eğitim sınıfı öğrencileri, kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile sınıf düzeyi, doğum sırası ve cinsiyet faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma bulguları sonucunda özel eğitim sınıfı öğrencileri, kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile kardeş sayıları arasında ve yakın arkadaş sayısı ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda 5 ve daha fazla kardeşi olan ile hiç kardeşi olmayan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin diğer kardeş sayılarına sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Hiç arkadaşı olmayan ve sadece bir arkadaşı olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sezgin (2016) süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi çalışmasında hafif düzeyde zihin engel tanısı alan dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın uygulanması on beş hafta sürmüştür ve on üç uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğrenci ile ön ve son çalışmalar yapılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada süreç temelli yazma çalışmaları yapılmış ve araştırma öncesinde süreç temelli yazma çalışma planları hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda, süreç temelli yazma öğretiminin öğrencinin yazma becerisine karşı olumlu bir tutum göstermiş ve öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Güneş (2008) 4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi adlı çalışmasında 4 ve 6 yaşlarındaki 113 hafif düzeyde, 124 orta düzeyde ve 93 ü ağır düzeyde toplam 330 zihin engelli çocuk ile Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) kullanılarak zihin engelli çocukların davranış sorunlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulguları sonucunda zihin engelli çocukların yaşları ile davranış sorunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların zihin engellilik düzeyine göre davranış problemi göstermesi arasında ilişkiye bakıldığında

ağır düzeyde zihin engelli olan çocukların hafif ve orta düzeyde zekâ geriliği olan çocuklara göre daha kavgacı ve saldırgan daha endişeli ağlamaklı, hareketli ve dikkatsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Orta düzeyde zeka geriliği ona çocukların hafif düzeyde zeka geriliği olan çocuklara nazaran daha fazla davranış problemleri gösterdikleri sergilenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında zihin engellilik derecesi arttıkça davranış sorunlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.1.2. Okuma Yazma ğretimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Gündoğmuş (2018) okuma yazma konusunda ilk okuma yazma öğretmek için ğretmen adaylarının öz yeterlilikleri adlı çalışmasında ğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarını cinsiyet ve akademik yıl faktöründe değerlendirmeyi amaçlamıştır. 3 ve 4 kıdem yılına sahip 165 öğretmenle yapılan bu araştırmada Delican (2016) tarafından geliştirilen ilk okuma yazma öğretmenleri için öz yeterlilik formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda kıdem yılının öz yeterlilik üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaz iken; cinsiyet faktörünün öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir fark oluştuğu sonucuna ulaşılmış, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden okuma yazma ğretiminde kendilerini daha fazla yeterli hissetmekte olduğu sonucuna varılmıştır.

Ekin (2018) sınıf ğretmenlerinin ilk okuma yazma ğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değerkenler açısından incelenmesi adlı betimsel olan bu çalışmasını 456 sınıf ğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada zdemir (2005) tarafından geliştirilen "İlk okuma-Yazma ğretimi z Yeterlik leği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler okuma yazma öğretmeleri konusunda kendilerini oldukça yeterli hissederken anadili Türkçe olmayan ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilere okuma yazma öğretmeleri konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli hissetmişlerdir. Araştırmada ğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimleri arttıkça okuma yazma ğretimi konusunda yeterlilik algılarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Sarıoğlu (2016) ilkokul birinci sınıf ğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlam düzeylerinin farklı değerkenler açısından incelenmesi konusunda bu bireylerin okuma yazma ve okuduğunu anlama düzeylerini okula başlama yaşı açısından incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışmada okul öncesi eğitim, öğrencinin cinsiyeti,

öğretmen değişkeni, ebeveyn eğitimi gelir durumu gibi değişkenler açısından da incelenmiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmada, yaş faktörü 60–66 ay; 67–69 ay; 71 ve üzeri ayda okula başlayan çocuklar üzerinde analiz açısından incelendiğinde 72 ay ve üzeri okula başlayan bireylerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama okuma, yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumu yönünden incelendiğinde okul öncesi eğitim alan bireylerin okuma, yazma ve okuduğunu anlamlandırma becerilerinin daha yüksek düzeyde ve daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Aynı becerilerin ebeveyn eğitimleri ve ailelerin gelir düzeyleri değişkenleri açısından incelendiğinde ebeveyn eğitim düzeyi ve aile geliri arttıkça çocukların okuma yazma ve okuduğunu anlamlandırma düzeylerinin de doğru oranda yükseldiği sonucu elde edilmiştir. Ailelerin gelir düzeyleri ile yazma arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini öğretmen değişkeni ile karşılaştırıldığında 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerini öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem yılı ile okuma yazma becerisi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin okuma yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyet faktörü açısından incelendiğinde kız öğrencilerini yazma ve okuduğunu anlama düzeylerini daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek çocuklar arasında okuma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aktay (2015) ilk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği konulu doktora çalışmasında ilk okuma yazma öğretiminde akranların işbirliğine dayalı etkinliklerin gerçekleşmesi, çocukların kendi sosyal çevresinde öğrenme yaşantıları kazanmasına yardımcı olabileceği düşüncesiyle öğretim sürecinde akran İşbirliğinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçladığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından doğal yaklaşım yoluyla gerçekleştirmiştir. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında Eskişehir ilindeki bir ilkokulda birinci sınıf şubelerinden belirlenen bir sınıfta yapılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem yoluyla toplanmış ve araştırma bulgularına dayalı olarak öğrencilerin, sınıf ortamında birbirleriyle yardımlaşmalarına dayalı akran işbirliği etkileşimlerinin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu etkileşimler arkadaşının isteği ile birbirine yardım etme ve arkadaşının isteği olmadan yardım etme, arkadaşının yanlısını belirtme, birlikte yapma, arkadaşına bakarak yapma, öğrencilerin okuma yazma ile ilgili bilgilerini etkinlikler üzerinde

tartışma, kitap ve kalem paylaşma, önerilerde bulunma gibi akran İşbirliğine dayalı etkileşimlerin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bay (2008) ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi konulu 2005-2006 eğitim öğretim yılında yaptığı Ankara ili örneği doktora çalışmasında 144 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi, okuma yazma öğrenme süreci, okuma yazma becerileri okuma yazma hızı bakımından sekiz ay gözlemlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 155 ilköğretim ikinci sınıf öğrencisi yine okuma yazma becerisi, hikâye edici ve bilgilendirici metinden okuduğunu anlama, okuma yazma hızı bakımından iki ay gözlemlenmiştir. Ayrıca 196 ilköğretim birinci sınıf öğretmenine ön test ve son test uygulanarak öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda ses temelli cümle yöntemini daha uygulanabilir olduğu, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sesleri ayırt etme, kelimeleri görsellerle eşleştirme, sesi okuma ve yazma, seslerden hece oluşturma ve yazma, hecelerden kelime oluşturma, kelimeyi okuma ve yazma, kelimelerden cümle oluşturma cümle yazma ve kendini ifade etme, görsel okuma ve görsellerle sunum yapma becerilerini %82-%88 oranında iyi ve mükemmel düzeyde yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.1.3. Sosyal Beceriler İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Hergül Hocoğlu (2016), “Zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi anne ve babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılarak incelenmesi” başlıklı çalışmasında, çocukları hafif düzeyde zihinsel engelli olan anne babaların akılcı olmayan inançlarının, çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ve problem davranış düzeyleri ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören ve hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş 7-12 yaş grubundaki 97 öğrenci ve onların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ), Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu (SBDS-EF) ve Anne Baba Düşünceler Ölçeği (ABDÖ) ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, anne babaların mükemmeliyetçilik düzeyi ile çocuklarının sosyal becerileri arasında bir ilişkinin bulunmadığı; çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile anne babalarının beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki

olduğu tespit edilmiştir. Anne babaların akılcı olmayan inanç düzeyi ile problem davranış düzeyi arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca, annelerin ve öğretmenlerin belirledikleri sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yaman (2015), “Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması” isimli çalışmasında hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerinde beden eğitimi ve oyunun etkisinin olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur Eğitim Uygulama Okulu’nda öğrenim gören hafif düzey zihinsel engelli 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna materyalli ve materyalsiz, grup ve bireysel oyunlar şeklinde 14 haftalık bir uygulama programı gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri gözlem yöntemiyle elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, beden eğitimi ve oyun uygulamalarının hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğu; uygulamaların öğrencilerin hoşgörülü olma, takım çalışması, grup üyeliği, rekabet duygusu, kendini değerli hissetme ve özgüven gibi birçok kişisel alana katkı sağladığı belirlenmiştir.

2.5.1.4. Akran Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Sosyal kabul bir çocuğun üyesi olduğu gruptan kendisine yöneltilen tüm tepkiler olarak tanımlanabilir. Nitekim zihinsel engelli bireyler de üyesi oldukları gruplardan kendilerine gelen tepkilerle bu bireylerin yaşam kalitesini de belirlemektedir. Zihinsel engelli bireylerin kendileri grup içerisinde yeteriz veya yeterli olarak görüp görmemeleri, normal gelişim gösteren akranları tarafından kendilerinin kabul etmeleri ile doğru orantılıdır. Selimoğlu ve Aydan (2018) akran öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına etkisi adlı çalışmalarında normal gelişim gösteren bireylerle yapılan bilgilendirme toplantılarının ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına beceri öğrettikleri atölye etkinliklerinin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi ve benlik saygısı puanlarının atölye etkinliğine katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre atölye programına katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan akranlarına karşı sosyal kabul düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluştururken, zihinsel

engelli bireylerin benlik algıları üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Bireylerin sosyalleşme sürecinde kullandıkları en etkili araç dildir. Dil duygu ve düşüncelerin aktarılmasında ve kişiler arasında iletişim sağlanmasında önemli bir kaynaktır. (Aktay ve Gültekin, 2015: 292). Dil becerilerin kazandırılması süreci ilkokullarda okuma yazma öğretimi süreci ile başlamaktadır. Böylece bireyler anadillerini daha etkin kullanmayı öğrenecek ve duygu ve düşüncelerini daha etkili ve anlamlı şekilde aktarma becerisine sahip olacaklardır. Bu becerilere sahip olmalarında en büyük çevre sınıf ortamları ve akranlardır. Aktay ve Gültekin (2015) Akran İşbirliği ve okuma yazma öğretimi adlı çalışmalarında ilk okuma yazma sürecinde akran İşbirliğinin nasıl gerçekleşeceğini incelemişlerdir. Doğal inceleme yaklaşımı ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin, sınıf içerisinde ve teneffüslerde; yardımlaşma, arkadaşının yanlışı belirtme, birlikte yapma, bakarak yapma, tartışma, paylaşma ve öneride bulunma biçiminde akran İşbirliği gerçekleştirdikleri; okuma ve yazma etkinlikleri sırasında ve teneffüslerde de akran İşbirliğine dayalı etkileşimler yoluyla ilk okuma yazmaya ilişkin öğrenme deneyimleri yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra akran işbirliğini engelleyen çatışma ve yarışma durumları da gözlemlenmiş ve bu tür durumların daha çok bireysel çalışmalarda ortaya çıktığı belirlenmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

2.5.2.1. Zihin Engelliler İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Engelli çocuklara sahip ailelerin yaşadıkları stres düzeyi engelli çocuğa sahip olmayan ebeveynlerin yaşadıkları stres düzeyinden oldukça yüksektir. Hsiao (2018) engelli çocukların ailelerindeki ebeveyn stres düzeylerini belirlemek adına yaptığı çalışmada ebeveyn streslerini anlamak için bu ebeveynler ve çocukları için uygun müdahalelerin olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmada ebeveyn stres düzeylerini azaltmak için ailelerin engelli çocuklarını büyütürken ebeveyn stresi ile ilgili bilgilerin bilinmesi ve ebeveyn stresine neden olan çocuğun problem davranış türünü belirlenmesi, ailelere stres azaltma desteği verilmesi gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Engelli ve risk altındaki okul öncesi çocuklar için ebeveyn katılımında aile geçmişi ve ebeveyn-okul etkileşimi konusunda (Rispoli, Hawley ve Clinton, 2018) yaptıkları çalışmada engelli olmayan çocuklara kıyasla düşük gelirli engelli çocuklar için evde eğitsel içeriği zengin aktivitelerle dolu anne baba etkisinin sosyo-demografik yordayıcılarını incelemiştir. Bu yordayıcıların daha yüksek ebeveyn eğitimi zihin engelli çocukların ailelerin eğitimi için sadece bir yılın sonunda daha büyük yatırımlarla dâhil olması ile ilgilidir. Öğretmen desteğinin ve okul iletişiminin ebeveyn algıları, engelli ve engelli olmayan çocuklar için öngörücüler ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkileri farklı şekillerde değiştirmiştir. Erken eğitimde engelli çocukların düşük gelirli ebeveynleri arasındaki katılımın teşvik edilmesine yönelik kişiselleştirilmiş bir yaklaşımın olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul seçimi eğitim sürecinde en tartışmalı konulardan biri olmuştur. Okul seçimi konusunda elbette zihin engelli bireylerin ailelerinin de gündemine olmuş olmasına rağmen engelli ailelerin okul seçiminde etkili olan faktörler konusunda yeterli bilgilere sahip değiliz. Dian Mawene, ve Aydın Bal (2018) özel eğitim programları ve okul seçimi engelli bireylerin aileleri tarafından seçilmesi söz konusu olduğunda bu ailelerin okul seçimi üzerinde etkili olan faktörleri belirlemede uluslararası sistematik literatür taraması yapmışlardır. Yapılmış 2666 çalışma üzerinde yapılan araştırmalarda elde edilen bulguları yapısal, süreçsel ve ailesel olmak üç ana tema üzerinde toplamışlardır. Yapısal faktörlerin, okul programı, sınıfın büyüklüğü, öğretmen sayı ve öğrenci sayı oranı ve fiziksel çevre güvenliği olarak sıralanmıştır. Süreçsel faktörlerin öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, yapısal içeriğin kalitesi, öğretmenin öğrenci ihtiyacını karşılama durumu ve aile öğretmen iletişimi olarak sonuçlanmıştır. Ailesel faktörlerin ise ailenin okula yakın olma isteği, sosyal süreklilik yani akranlar kardeşler ve bakım sağlayıcılar gibi mevcut destek sistemler, çocuğun ihtiyacı mutluluğu ve benlik saygısı, ailenin gelir durumu, göçmenlik durumu, kalınan bölgeler gibi faktörler olduğu sonucuna varılmıştır.

Erken çocukluk eğitimi çocukların sahip olduğu yeteneklerin faaliyetlerinden ve bağlamlarında bağımsız olarak çocukların olumlu sosyal ilişkilerini yani aidiyet duygularının geliştirmesi için fırsatlar sunmaktadır. Kapsayıcı okul öncesi ortamlarda çocuklar ister engelli olsun ister olmasın her türden çocuklar ile birlikte zaman geçirme ve her biriyle iletişime geçme fırsatına sahiptirler; ancak engelli çocukların daha fazla

tek başlarına zaman geçirdikleri ve sosyal olarak daha fazla red edilme olasılıkları yüksektir. Çocukların akranları ile olan sosyal deneyimleri, etkileşimleri, ilişkileri ve dahil olunan guruplar olmak üzere farklı sosyal karmaşıklık düzeylerinde analiz edilebilir. Ferreira, Milene; Aguiar, Cecília; Correia, Nadine; Fialho, Margarida; Pimentel, Júlia Serpa (2017) Portekiz'din Lizbon kentinin Metropolitan bölgesinde okulöncesine devam eden 86 çocuktan 8 kişi ile yapılan çalışmada engelli çocukların sosyal tecrübelerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda teşhis yerine işlevsel odaklı bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu yaklaşım ile engelli çocukların çoklu alanlarda ve sosyo-davranışsal olarak ciddi bir red edilme riskinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden özellikle ikili düzeyde olumlu sosyal deneyimler amaçlayan müdahalelerde bulunulabilir. Fiziksel engelli kız öğrencilerin özellikle uyarlanmış müdahalelerden yararlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda engelli çocukların önemli derecede red edilme ve izole edilme düzeylerinin olduğu ve bunların öğretmenler tarafından fark edilemeyebileceği sonucuna varılmıştır.

2.5.2.2. Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Çocuklarla iyi bir okuma yapmanın başlangıcı elbette göz ardı edilemez. İlk ve ortaokul düzeyinde akademik başarı performansı kısmen okuma becerisi ile ilgilidir. İyi öğrenenlerin okumada konusunda uzman olduklarına inanılır. Bu yüzden birçok öğrenci diğer derslerde akademik olarak başarılı olmak için mücadele etmektedirler. Bu sebeple okuyamama sorunu öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz olarak etkiler. Molotja, Tsebe Wilfred; Themane ve Mahlapahlapana (2018) okuma çantası dağıtımı yoluyla daha iyi bir okuyucu kitlesi ve okuma alışkanlıklarını geliştirmek ve okumaya motive etme konusunda bir strateji geliştirilmişlerdir. Karma yöntem yaklaşımı kullanılarak yapılan bu araştırmada ilk ve ortaokulda okumayı öğrenenlerin geliştirdiği stratejiler anket yoluyla belirlenmiştir. Araştırma uygulama sonucunda öğrencilerin çoğunun küresel okuma stratejilerini, problem çözme stratejilerini ve destek okuma stratejilerini kullanmaktadırlar. Araştırmacılar okuma çantasının dağıtımını özellikle problem çözme becerisinde, okuma alışkanlıkları geliştirme ve okuyucuları okumaya teşvik etmek amacıyla kullanılması yönünde tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Birçok araştırmacı okuryazarlığın bir çocuğun hayatının ilk dönemlerinden beri var olduğunu düşünür. Çocuklar çevrelerindeki insanları dinleyerek ve onlarla

etkileşime girerek toplum içinde okuryazar üyesi olurlar. Okuryazarlık “okuma ve yazma yeteneği” olarak tanımlanabiliyorken; oyun, “eğlenceli aktivitelere gönüllü katılım” olarak tanımlanır. Alissa Marie Mielonen, Wendy Paterson (2009) oyunun dil gelişimini nasıl teşvik ettiğini ve okuryazarlığı nasıl geliştirdiğini anlamak amacıyla gerçekleştikleri çalışmada, okuma yazma becerisini içeren dil becerilerinin sosyal etkileşim ve oyun yolu ile gerçekleştiğini gözlemlemişlerdir. Çocukların başkaları ile iletişim kurarak kendi dil becerilerini geliştirirler ve böylece kendi yaşamlarında iletişim yeteneklerinin gelişmesine de izin veririler. Çalışmada yapılan gözlemlerde bir çocuk oyun yolu ile başkasıyla etkileşime geçtiğinde diğer insanlarla nasıl iletişim kurması gerektiğini öğrenir ve dil becerilerini bu şekilde geliştirir. Bu etkileşimin sonucunda çocuklar konuşulan dilin anlamını yazılı dile bağlar. Oyun temel bilişsel etkinlik olarak okuryazarlık gibi daha karmaşık bilişsel becerilere zemin hazırlar. Oyundaki sembolik davranış, yazı dili gibi temsili bir sistemin anlaşılmasıyla ilgili oldukları sonucuna varılmıştır.

Okuma yazma becerilerinin sağlanmasında öğrencilerin eğitimciler tarafından daha üst düzey beceriler gerektiren cümle tamamlama gibi becerilerin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Montelongo, Jose A.; Hernandez, Anita C. (2007) okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda çok yönlü cümle tamamlama stratejisini kullanarak öğrencilere çeşitli türden bilgi metin yapıları (sebe-sonuç, karşılaştırma-kontrast gibi) hakkında bilgi veren ve daha üst düzey okuma ve yazma becerilerini zorlayan cümle tamamlama görevinin bir modifikasyonunu sunan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma sonucunda cümle tamamlama gibi becerilerin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin çeşitli yollardan zorlandığı sonucuna varmışlardır. Bu yollar şu şekilde sıralanmıştır: Açıklayıcı bir paragraftan oluşan bireysel cümleler, ilgisiz cümleler ile birleştirildiğinde ve rastgele bir sıra ile sunulduğunda öğrencilerin bu cümleleri tamamlayamadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerden cümle tamamlama çalışmaları istendiğinde ilk olarak uygun kelime veya cümleyi bulmak ve ilgili cümleleri ilgisiz cümlelerden ayırmak zorundadırlar. Daha sonra ana fikri ve konu cümlesini bulmak zorundadırlar. Son olarak uygun bir paragraf oluşturmak için ilgili cümleleri düzenlemek zorundadırlar. Dördüncü ve beşinci sınıflarda uyguladıkları çok yönlü cümle tamamlama stratejisi ile bu stratejinin mantıksal paragraf oluşturma konusunda pratiklik sağlamanın yanı sıra ana fikirleri bulmayı kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır.

2.5.2.3. Sosyal Beceriler İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Khodabakhshi-koolae, Falsafinejad ve Rezaei (2018) zihinsel engelin çocuklardaki sosyal becerileri ve uyumsal davranışları etkilediği, bu durumun çocukların sosyal ilişkilerde ve iletişimde sorunlar yaşamasına neden olduğu düşüncesinden hareketle yaptığı araştırmada, zihinsel engelli erkek çocuklarda kukla oyun terapisinin uyum davranışı ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Ön test ve son testle yarı deneysel olarak yaptıkları çalışmayı 30 zihinsel engelli erkek çocuk üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kukla oyun terapisinin zihinsel engelli çocuklarda uyum davranışını ve sosyal becerileri geliştirdiği belirlenmiş ve zihinsel engelli çocuklarda sosyal beceri eksikliklerini azaltmak ve sosyal uyumu teşvik etmek için kukla oyun terapisini kullanmanın fayda sağladığı tespit edilmiştir.

Gresham (1982 a) yaptığı çalışmada, kaynaştırma konusu ile ilgili kısmen hatalı üç varsayımı temel almıştır. Bu varsayımlar şunlardır: (a) engelli çocukların düzenli sınıflara yerleştirilmesi engelli ve engelli olmayan çocuklar arasında artan sosyal etkileşime yol açacaktır; (b) engelli çocukların düzenli sınıflara yerleştirilmesi, engelli çocukların engelli olmayan akranları tarafından sosyal kabullerinin artmasına neden olacaktır; ve (c) kaynaştırılmış engelli çocuklar, engelli olmayan akranlarının davranışlarını onlara daha fazla maruz kalmaları nedeniyle modelleyeceklerdir. Bu çalışmada bu üç varsayımı çürüten geniş bir araştırma grubu gözden geçirilmiştir. Araştırma sonunda engelli çocuklara etkili sosyal etkileşim ve akran kabulü için gerekli sosyal becerilerin öğretileceği alternatif bir yaklaşım önerilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için bir sosyal beceri öğretim programı oluşturulmuştur.

2.5.2.4. Akran Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Burke ve Sass (2013) Florida devlet okullarında üçüncü ve onuncu sınıflarda altı yıllık bir süre zarfında sınıf akranlarının yeteneklerinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda ortaokul ve lise seviyelerinde, mevcut akran etkileri, ilkokuldakilerle niteliksel olarak benzer olduğu; sınıf düzeyinde akran etkisinin öğrenci başarısı üzerine anlamlı derecede etkileri olduğu sonucuna varmışlardır.

Sınıf içerisinde akran etkisinin olduğu varsayımı birçok politik ve pratik kararın arkasındaki itici güç olmuştur. Örneğin okul seçimi ve yetenek gruplarının akranlarının başarıyı etkilediği fikrine dayanmaktadır. Akran etkileri, öğrencilerin sahip oldukları ve akranlarının sınıf içindeki öğrenmelerini etkileyebilecek davranışsal, demografik ve başarı düzeyi değişkenleridir ve dil ve konuşma becerisi bu değişkenler içerisinde en etkili olanıdır. (Quinn, Folsom, ve Petscher, 2018: 1) Sınıf akranlarının kelime hazinesi üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Quinn, Falsom ve Petscher (2018) yaptıkları çalışmalarda sınıf akranları öğrencilerin okuduğunu anlama ve eğitim çıktılarını belirleyen önemli etkenler olduğu, küçük çocukların kelime hazinesindeki başarının sınıflarının özelliklerine yani, akran performansına bağlı olduğunu göstermiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bingöl ili ve Bingöl iline bağlı Genç ilçesinde MEB' e bağlı ilkokullarda çalışan kaynaştırma öğrencisi olan 15 sınıf öğretmeni ile 15 özel eğitim öğretmeni ile görüşme yöntemiyle veriler elde edilmiştir.

Olgu bilimde katılımcıların eylemlere, olaylara ve olgulara ne gibi anlamalar yükledikleri araştırılır. Bu yaklaşımda neden ve nasıl gibi sorulara cevaplar verilmeye çalışılır. Olgu bilim desenlerinde daha çok görüşmeler yoluyla veriler toplanır ancak gözlem ve belge inceleme metotlarının da yararlanılabilir. Bu desenin kullanılmasının asıl amacı olaylar ile ilgili katılımcıların deneyimlerini yansıtmasıdır (Turan, 2015: 97).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmada kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubu Bingöl il merkezi ve Genç ilçe merkezinde bulunan MEB'e bağlı resmi kurumlarda yapılmıştır. Bingöl Özel Eğitim Uygulama Okulu, Şehit Serkan Gençer İlkokulu, Milli Eğitim Vakfı ilkokulu, Nuri Özeltin İlkokulu, Çamlık İlkokulu, Yunus Emre İlkokulu araştırma kapsamındaki okullardır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen bu okullarda 15 özel eğitim öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi olan 15 sınıf öğretmeni ile gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Çalışmanın Bingöl ili ve Genç ilçesinde yapılmış olmasının nedeni araştırmacının Genç İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulda görev yapmasıdır.

Kolay ulaşılabilir durum rneklemesinde yakın olan veya kolay erişilebilen birey, nesne ve vakaların örneklem olarak seçildiği, başka bir ifadeyle bu örnekleme deseninde birim ya da bireylerin evreni temsil etmesi şeklinde kaygı ve çabanın söz konusu olmadığı örneklem türüdür. Bu rneklem türünde ulaşılabilir evrenin teorik evreni temsil etmez. Gönüllülük esası temel alınır. (Gliner, Morgan ve Leech, 2015:125).

Görüşmeye katılan öğretmenlerle ilgili istatistiki bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan ğretmenlerin Demografik Bilgileri

		f
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	15
Yaş	20-25 yaş	11
	26-30 yaş	12
	31-35 yaş	4
	36-40 yaş	2
	41 yaş ve zeri	1
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf ğretmenliği	15
	zel Eğitim ğretmenliği	15
Hizmet Yılı	1-5 yıl	22
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	2
	16-20 yıl	1
	21 yıl ve zeri	1

Bireysel görüşmelere katılan öğretmenlerin cinsiyet dağlımına bakıldığında 15'i kadın 15' i erkektir. Öğretmenlerin yaş dağılımı incelendiğinde 20-25 yaş aralığında 11, 26-30 yaş aralığında 12, 31-35 yaş aralığında 4,36-40 yaş aralığında 2 ve 41 yaş üzerinde ise sadece 1 öğretmenin olduğu grlmektir. Öğretmenlerin 15'i sınıf ğretmenliği lisans, 15' i de özel eğitim ğretmenliği lisans programından mezun olup katılan tüm öğretmenlerin öğrenim düzeyi lisans düzeyindedir. Yüksek lisans ve doktora mezunu ğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin hizmet yılı dağılımına bakıldığında hizmet yılı 1-5 yıl aralığında olan 22, 6-10 yıl aralığında olan 4, 11-15 yıl aralığında olan 2, 16-20 yıl aralığında olan 1 ve 20 yıl ve üzeri aralığında olan ise 1 ğretmen olduğu grlmektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Hazırlanan bu form iki bölümden oluşmaktadır; birinci

bölümde demografik bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde ise açık uçlu sorular yer almaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, yaş, hizmet yılına ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümü ise zihinsel engelli çocuklarda akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılmasına yönelik 16 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Görüşme formunun oluşturulma aşamasında, öncelikle ilgili literatür taranarak taslak sorular oluşturulmuştur. Bu taslak sorular dört öğretmene (kaynaştırma öğrencisi olan iki sınıf öğretmeni ve iki özel eğitim öğretmeni) yöneltilmiş ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Soruların geçerliliğini ölçmek amacıyla pilot uygulama sonrasında 3 özel eğitim öğretmeni ile 3 öğretim üyesi rehberliğinde amaç, anlam ve kapsam bakımından değerlendirilmiştir. Bu aşamalardan sonra görüşme formu son şeklini almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

2018-2019 öğretim yılında Bingöl ili Genç ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada veriler, zihinsel engelli çocuklarda akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla elde edilmiştir. Görüşme formunun içeriği ve araştırmanın bilimsel amaçlı bir araştırma olduğu konusunda öğretmenler bilgilendirildikten sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak her bir öğretmenle 45 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Cevapları anlaşılır kılmak için görüşme esnasında yönlendirici, başka alanlara kaymaya yol açacak yönlendirmelerden kaçınılmıştır. Araştırmada kaynaştırma öğrencisi olan 15 sınıf öğretmeni ve 15 özel eğitim öğretmeni ile görüşülerek veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel olarak elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, tümdengelimci bir yolun takip edildiği, ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edildiği bir yöntemdir (Özdemir, 2010: 335). Araştırmanın amacının dikkate alındığı bu çalışmada veriler görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Formlar üzerinde yazılı tutulan veriler dijital ortama aktarılıp araştırmacı tarafından titizlikle kategorize edilmiştir. Veriler işlenirken, çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel bilgileri gizli

tutulmuş olup, çözümlenelerde görüşmeye katılan öğretmenlere birer kod numarası verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, ... gibi). Elde edilen veriler kodlanmıştır. Cevaplardaki ifadeler farklılık ve benzerliklerine göre 2 özel eğitim öğretmeni ve 1 öğretim üyesinin katılımı ile analiz edilerek temalar belirlenmiştir. Kodlar ve temalar düzenlenerek tablolara aktarılmıştır. Frekans değerleri ayrıca gösterilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde zihinsel engelli çocuklarda akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Zihinsel Engelli Çocuklarda Okuma Yazma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında zihinsel engelli çocukların sesleri okumasında ve yazmasında, heceleri okumasında ve yazmasında, kelimeleri okumasında ve yazmasında, cümleleri okumasında ve yazmasında, ilişkiyi başlatma, ve sürdürme, grupla bir işi yürütme, duygulara yönelik saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik becerilerinde, stres durumlarıyla başa çıkma, problem çözme ve plan yapma becerilerinde akran eğitimine yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Zihinsel Engelli Çocukların Sesleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Sesleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Sesleri okumada model olma	7
Destekleyici bir sınıf ortamı oluşturma	4
Etkili bir iletişim ortamı oluşturma	3
Yardım alma	2
Seslerin yanlış veya doğru telaffuzunu öğrenebilme	1
Okuma becerilerinde akranı ile çalışmasının özgüveni arttırma	1
Daha kalıcı öğrenme	1
Olumsuz düzeyde kıskançlık ve engelin düzeyine bağlı olarak başarısız olma	1

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler bazı kategorilere cevap vermemeyi tercih etmişlerdir.).

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların sesleri okumasında akran eğitimine ilişkin görüşler 8 kod altında toplanmıştır. Bu kodlardan en çok vurgulananlar “Sesleri okumada model olma”, “Destekleyici bir sınıf ortamı oluşturma”, “Etkili bir iletişim ortamı oluşturma” şeklindedir.

Katılımcılar zihinsel engelli çocukların sesleri okumasında akran eğitimine ilişkin görüşlerinde, normal gelişim gösteren akranın zihinsel engelli akranına daha çok model olduğu, zihinsel engelli çocuk, öğretmenin okuttuğu bir sesi okumakta zorluk yaşadığı zaman akranının ağız hareketlerine bakarak aynı sesi çıkarma çabası içerisinde

olduğu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.Özellikle sesin doğru telaffuz edilmesinde akranını örnek aldığı katılımcıların ifadelerinde yer almaktadır.

Tablo 2 Kategori 1: Sesleri okumada model olma

Ö1: *Akranları aracılığıyla zihin engelli bir birey sesleri okurken seslerin yanlış veya doğru telaffuzunu öğrenebilir.Zihin engelli birey akranları ile aynı ortamda olunca aynı eğitsel deneyime ulaşması sağlanabilir.*

Ö2: *Doğrudan bir akran etkisi söz konusu değildir; fakat dolaylı olarak sesi okumayı taklit ederek olumlu düzeyde akran etkisi olabilir.*

Ö7: *Kendinden yaşça büyük öğretmenlerindense bazı öğrencilerimiz kendi akranlarını taklit etmeyi tercih ettiklerinden akran öğretimi etkili bir yol olarak kullanılıyor.*

Zihinsel engelli çocuğun akran desteğiyle sesleri okuyor olabilmesi sınıf içerisinde olumlu bir sınıf iklimi oluşturur.arkadaşça hep birlikte öğretmen tarafından verilen sorumlulukları veya çalışma kağıtlarını tamamlayabilen zihinsel engelli çocuk diğer arkadaşları tarafından desteklenir.

Tablo 2 Kategori 2: Destekleyici bir sınıf ortamı oluşturma

Ö11: *Öğretmen kontrolünde olan akran öğretiminde destekleyici bir sınıf ortamı oluşur. Sınıf içerisindeki yarışmayı azaltır.Öğrencilerin kendi öğrenme ve algılama düzeylerinde öğrenmelerini sağlar.Okuma yazma sürecinde yapılan akran öğretimi çocuğa doğru ve etkili bir model oluşturur.Dikkat ve ilgiyi artırır.*

Zihinsel engelli çocuk sesi okumakta problem yaşadığı zaman arkadaşından yardım istemek zorunda kalır ve akranı ile iletişim kurma çabası içerisine girer. Böylece etkili iletişim ortamı oluşur.

Tablo 2 Kategori 3: Etkili bir iletişim ortamı oluşturma

Ö12: *Çocuklar akranlarını taklit etmeye ve onları rol model almaya daha yatkındırlar. Sesleri okurken akranını model alarak kendisi de aynı sesi okumaya çalışır.*

Ö15: *Ister zihin engelli olsun ister engelsiz bir çocuk olsun her çocukta kendini fark ettirme ve diğer çocuklarla sürekli bir rekabet içinde olduğu kesindir. Bu rekabette en büyük destekçisi de yine kendisi yaşında bir kişiden beklemesi kolaydır. Çocuk akranını bir otorite unsuru görmediği için etkinliği rahatlıkla dener ve uygulamaya çalışır. Bu yüzden akran etkisi çok önemlidir.*

Ö19: *Sesli okuma becerisinde akranları olumlu model olduğu taklitle çocuğun öğrenmesi hızlanmaktadır.*

Tablo 3. Zihinsel Engelli Çocukların Sesleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Sesleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Model olma	11
Destekleyici ve cesaretlendirici olma	8
Kolaylaştırıcı olma	8
Olumsuzluk	5
Güdüleme	2
Rekabet ortamı oluşturma	1
İşbirliği	1

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler birden fazla kategorileri kapsayacak şekilde cevap vermeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların sesleri yazmasında akran eğitimine ilişkin görüşler 7 kod altında toplanmıştır. Bu kodlardan en çok vurgulananlar ‘‘model olma’’ ve destekleyici ve cesaretlendirici’’ ve ‘‘kolaylaştırıcı olma’’ şeklindedir.

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplarda özellikle teneffüs zamanlarında zihinsel engelli çocuğun daha önceden hiç çalışılmayan bir sesi tahtaya yazmaya çalışması, onun akranını model aldığı bir kanıt olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Tablo 3 Kategori 1: Model olma

Ö6: *Birbirlerine model olma olayı sıklıkla meydana gelmektedir. Herhangi bir zamanda ses yazma çalışmaları yapılmadığı halde arkadaşlarından öğrendiği sesleri yazabiliyor.*

Ö12: *Sesleri okumasında çocuğun ağız yapısı, dil konuşma mevcut durumu ön plandadır. Sesleri yazmasında çocuğun ince motor kas becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Okuma yazma konusunda bu becerileri gelişmiş çocuklar akranlarının model alarak okuma ve yazmaya daha hızlı geçebilirler.*

Tablo 3 Kategori 2: Destekleyici ve cesaretlendirici olma

Ö3: *Sesleri okuma ve yazma okumanın ilk aşaması olduğu için bu çocuklarda her zaman bir başaramama duygusu hakim olur. Bu aşamada çocuk öğretmeninden de çekinir. Bunu aşmanın en güzel yolu akran desteğidir. Çocuk karşılaştığı ilk okuma becerilerinde akranı ile çalışması ona bir özgüven kazandıracak ve bu yüzden akranın olumlu bir etkisi söz konusudur.*

Ö7: Yazma konusunda akranlarının sadece öğrenciyi güdülemek ve derse olan isteği artırma yönünde faydası olacaktır.

Ö11: Akran öğretimi sınıf içerisinde öğrenciler arasında işbirliği oluşturacağı için akranlarının vereceği duygusal ve fiziksel destek öğrencinin hem okuma hem de yazmasını olumlu yönde etkiler.

Tablo 3 Kategori 3: Kolaylaştırıcı olma

Ö9: Akranlarını taklit ederek öğrencide aynı sesi yazmaya çalışmaktadır. Bu yüzden akran eğitiminin çocukların gelişiminde katkısı olduğunu düşünüyorum.

Ö16: Diğer öğrencileri taklit etme akran eğitimi için kolaylaştırıcı etkiye sahiptir.

Tablo 4. Zihinsel Engelli Çocukların Heceleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Heceleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Kolaylaştırıcı olma	12
Model olma	8
Cesaretlendirici ve destekleyici olma	7
Gözlemleme	4
Olumsuzluk	4
İşbirliği	3
Öğrenmede kalıcılığın artırılmasını sağlama	3
Hızlı okuma	1

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler birden fazla kategorileri kapsayacak şekilde cevap vermeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların heceleri okumasında akran eğitimine ilişkin görüşler 8 kod altında toplanmıştır. Bu kodlardan en çok vurgulananlar "Kolaylaştırıcı olma", "Model olma" ve "Cesaretlendirici ve destekleyici olma" şeklindedir.

Tablo 4 Kategori 1: Kolaylaştırıcı olma

Ö18: Zihin engelli öğrenci akranlarını gözlemleyecektir. Onların yaptıklarını deneyecektir. Bu da onun için bir yarar sağlar.

Ö27: Arkadaşları yardım ederse kulak aşinalığı ve dudak hareketleriyle kodlama yaparak heceleri okuması kolaylaştırır.

Tablo 4 Kategori 2: Model olma

Ö19: Akranlarının olumlu model olması durumunda yazma becerisi daha hızlı öğrenebilmektedir.

Ö28: *Heceleri okumada zorlandığı yerde defterini göstererek hecelerin nasıl yazıldığını gösterir.*

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde zihinsel engelli çocuk bir etkinlik esnasında öğretmenin doğru tepkiler veren arkadaşlarını ödüllendirdiğini fark ettiğinde, kendisinin de doğru tepki verme çabası içerisine girdiğini gördüklerini söylemişlerdir.

Tablo 4 Kategori 3: Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Ö24: *Heceleri okuyan akranlarını gördüğü zaman onlara bakarak, taklit ederek ve yeterli destek sağlandığında heceleri de okuyabilir.*

Ö30: *Akranının heceyi sesi kelimeyi ve cümleyi yazıp okuduğunu gören zihin engelli bir çocuk ben de yapabilirim duygusuna kapılarak bu işi başarabilmesi için daha fazla çaba sarf etmesi ve arkadaşlarının yardımını almayarak (yardım alınca kendisini başarısız hissediyor duygusu, diğer arkadaşları aa bu yapamadı duygusuna) tamamlaması başarılı olmasına katkısı vardır.*

Tablo 5. Zihinsel Engelli Çocukların Heceleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Heceleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Model olma	10
Kolaylaştırıcı olma	10
Cesaretlendirici ve destekleyici olma	9
Olumsuzluk	6
Gözlemlenme	4
Rekabet ortamı oluşturma	3

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler birden fazla kategorileri kapsayacak şekilde cevap vermeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların heceleri yazmasında akran eğitimine ilişkin görüşler 6 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara bakıldığında en çok vurgulanan "Model olma", "Kolaylaştırıcı olma" ve "Cesaretlendirici ve destekleyici olma" şeklindedir.

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplarda zihinsel engelli çocukların akranlarından günlük hayatta duydukları heceleri yazmalarında daha fazla bir çaba içerinde olduklarını söylemişlerdir. Akranından duyduğu bir heceyi defterinin boş bir sayfasına yazmaya çalışması, veya akranının kendi defterine yazdığı bir heceyi kendisinin de yazmaya çalıştığını gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo5 Kategori 1 Model olma etkisi

Ö6: Arkadaşlarından sıklıkla gördükleri ve sıklıkla dinledikleri, günlük yaşamda sıklıkla karşılaştıkları heceleri daha kolay okuyabilmektedirler.

Ö18: Öğrenciler birlikte heceleri yazma çalışmaları yaptıklarında gördüklerini yazacaktır. Onları model alıp onlar gibi yazma isteği olacaktır.

Ö21: Zihinsel engelli birey arkadaşınının hece yazma çalışmalarını gözlemlemesi ve arkadaşınınını pozitif yönlendirmeleri sonucunda heceleri yazması kolaylaşacaktır.

Tablo5 Kategori 2 Kolaylaştırıcı olma

Ö9: Akran işbirliğinin zihin engelli çocuklara fayda sağladığını düşünmekteyim. Çocuk akranlarını taklid ederek heceleri okuyabilmekte, yazmakta ve sesleri okuyup yazabilmektedir.

Ö13: Akranları bir heceyi okurken onları tekrar ederek bir yere kadar öğrenebilirler.

Ö26: İyi kurgulanmış bir sınıf ortamında öğrencinin yazımını kolaylaştırır. Hatalarını görüp taklit etme düzeltme fırsatı sunar.

Katılımcılar zihinsel engelli çocukların, ders esnasında verilen çalışma kağıtlarındaki hece yazma çalışmalarını tamamlamakta güçlük çektiklerinde, akranlarının kalemi eline alarak veya arkadaşının elini tutarak yazma konusunda destek olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5 Kategori 3 Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Ö3: Yaşlılarının cesaretlendirilmesi ve süreç içine katılması sadece engellilerde değil ilkokul çağındaki her çocuk için çok önemlidir.

Ö4: Hece yazma becerisinde duygusal ve akademik becerinin yanında fiziksel beceri de gereklidir. Küçük kas becerilerinin zihin engelli bazı çocuklarda yeterince gelişmediğini varsayarsak kaslar yetersiz kalacak ve çocuk yorulacaktır. Ama akran ile çalışıp oyunla yazma çalışmaları gerçekleşir ise çocuk için bu çalışma eğlenceli olacak ve akran tarafından olumlu yönde etkilenecektir.

Ö11: Arkadaşları tarafından kabul düzeyi artan öğrenci arkadaşları tarafından desteklenildikçe hem okuma hem de yazma sürecinde öğrenmesini kolaylaştırır.

Tablo 6. Zihinsel Engelli Çocukların Kelimeleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Kelimeleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Kolaylaştırıcı olma	10
Cesaretlendirici ve destekleyici olma	7
Model olma	6
Doğru telaffuz ve okuma	4
Yardım etme	3
Kelime dağarcığının artmasına destek olma	2
İşbirliği	2
Olumsuzluk	2

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler birden fazla kategorileri kapsayacak şekilde cevap vermeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların kelimeleri okumasında akran eğitimine ilişkin görüşler 8 kod altında toplanmıştır. Bu kodlardan en çok vurgulananı “Kolaylaştırıcı olma”, “Cesaretlendirici ve destekleyici olma” ve “Model olma ” şeklindedir.

Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde ses okuma çalışmalarında gözlemledikleri ifadelerle benzer ifadeler vermişlerdir. Özellikle akranın okuduğu benzer kelimeyi aynı ses tonu ile okumaya çalışması, akranın yaptığı aynı hatayı zihinsel engelli çocuğun da yaptığını ve akranını model aldığı, desteklendiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 6 Kategori 1: Kolaylaştırıcı olma

Ö26: *Beraber birbirlerine bakarak ya da karşıdakinin çıkardığı sesleri taklit ederek öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrencinin dikkatli ve istekli olması önemlidir.*

Ö7: *Heceleri okumada olduğu gibi kelimelerde de taklit olarak etkili oluyor.*

Ö9: *Akranlarını taklid ederek kelimeleri okur.*

Ö13: *Taklit yoluyla bazen olabilir.*

Ö29: *Akranlarına bakarak onları taklit ederek akranlarının olumlu bir etkisi vardır.*

Tablo 6 Kategori 2: Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Ö27: *Birinin yardımıyla heceleri birleştirip kelimelerin oluşturulması kelimelerin anlamlı olarak kodlanmasına İşbirliğinin arttırılması ie güven ve motivasyonunu arttırır.*

Ö3: *Her alanda olduğu gibi okuma çalışmalarında da akran etkisi çok önemlidir. Aynı yaş düzeyi olunca çocuklar kendilerini daha rahat ifade edebilirler.*

Ö28: *Eşli okuma yaparak okumakta zorlandığı kelimeleri ona okuyarak yardımcı olmaya çalışır.*

Ö10: *İyi tasarlanmış bir sınıf ortamında çocukların birbirlerini desteklemeleri kaynaşmalarını destekleyici çalışmalar sonucunda okuma becerilerinin artması beklenilebilir.*

Tablo 6 Kategori 3: Model olma

Ö11: *Akranı aynı yaş düzeyinde olduğu için daha etkili ve daha dikkat çekici bir model oluşturur.*

Ö12: *Akranlarını model alır ve taklit eder ön koşul becerilerinin gelişmiş olması koşuluyla.*

Ö14: *Akranlarını duyduğu şekilde kelimeleri telaffuz etmesinde etkili olabilir.*

Tablo 7. Zihinsel Engelli Çocukların Kelimeleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Kelimeleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Model olma	9
Kolaylaştırıcı olma	7
Cesaretlendirici ve destekleyici olma	6
Olumsuzluk	4
Yardım etme	3
İşbirliği	2
Sosyalleşmeye katkı sağlama	2
Yazma gelişimine katkı sağlama	2

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler birden fazla kategorileri kapsayacak şekilde cevap vermeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların kelimeleri yazmasında akran eğitimine ilişkin görüşler 8 kod altında toplanmıştır. Bu en çok vurgulananlar “Model olma”, “Kolaylaştırıcı olma” ve “Cesaretlendirici ve destekleyici olma” şeklindedir.

Katılımcıların verdikleri ifadeler incelendiğinde kelime yazma çalışmalarında akranlarının model aldıkları, özellikle yazma çalışmalarında birebir akranının gördüğünü kopya etmesi, özellikle kelime aralarındaki boşlukları ayarlayabilmesi, akranından destek alarak daha fazla sayıda kelime yazma isteğinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 7 Kategori 1: Model olma

Ö27: *Akranından kelimelere bakarak ve görerek somutlaştırıp yazmaya katkı sağlar.*

Ö26: Öğrenciler yine birbirlerini örnek alarak yanlışlarını düzelterek öğrenmeye devam edeceği için öğretim kolaylaşır.Unutma zorlaşır.

Ö21: Akranların yazdığı kelimeleri gözlemleyen zihinsel engelli çocuklar, kelimelerin nasıl yazıldığını gördüğü için yazım işlemine pozitif katkı olacaktır.

Ö16: Akranları rol model olan öğrenci kelime yazma isteğini arttırırır.

Ö14: Arkadaşlarının yazılarına bakıp onlar gibi yazmaya çalışması ve sayfa düzeninin ona göre planlamasında etkili olabilir.

Ö11: Akranı aynı yaş düzeyinde olduğu daha etkili ve daha dikkat çekici bir model oluşturur.

Tablo 7 Kategori 2: Kolaylaştırıcı olma

Ö29: Akranlarına bakarak onları taklit ederek akranlarının olumlu bir etkisi vardır.

Ö17: Yazarken olumlu etki yaratıp görerek digger öğrencilerden öğrenir.

Ö9: Akranlarını taklid ederek kelimeleri yazar.

Ö2: Akran taklit edilerek olumlu yönde etki olabilir

Katılımcılar zihinsel engelli çocukların aynı yaş düzeyinde olan akranlarının desteğini aldığı zaman, akranı ile aynı yaş düzeyinde oldukları için çalışma esnasında kurdukları iletişim, yaptıkları espiriler öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşlarından öğrendiği bilgilerin daha kalıcı olduğunu ve yazma isteğini arttırdığını ifade etmişlerdir.

Tablo 7 Kategori 3: Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Ö22: Zihinsel engelli çocukların anlamlarını bilmediği kelimeleri yazma konusunda akranlarının etkisi devreye giriyor.Arkadaştan alınan bilgiler daha fazla iz bırakıyor.

Ö18: Öğrenci akranlarından gördüğü kelimelerin benzerini yazmak isteyecektir.Bu da yazma etkinliğinde istekli olmasının sağlar. Olumlu etkilendiğini düşünüyorum.

Ö12: Akran öğretimi yapılarak kelimeyi yazmayı bilen çocuklar öğrenen çocuğa öğretim yapmaya çalışarak öğretimi eğlenceli hale getirir ve öğrencinin aktif katılımını sağlar.

Ö4: Akranla birlikte kelime oyunları ile çocukların hem oynayıp hem yazmaları zihin engelli çocukları olumlu yönde etkiler.

Ö3: Her alanda olduğu gibi okuma çalışmalarında da akran etkisi çok önemlidir. Aynı yaş düzeyi olunca çocuklar kendilerini daha rahat ifade edebilirler.

Tablo 8. Zihinsel Engelli Çocukların Cümleleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Cümleleri Okumasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Kolaylaştırıcı olma	12
Cesaretlendirici ve destekleyici olma	6
Olumsuzluk	4
Yardım etme	4
İşbirliği	2
Okuduğunu anlamaya destek olma	1
Kelime dağarcığının artmasına destek olma	1

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların cümleleri okumasında akran eğitime ilişkin görüşler 7 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara bakıldığında en çok vurgulananlar “Kolaylaştırıcı olma”, “Cesaretlendirici ve destekleyici olma” ve “Olumsuzluk” şeklindedir.

Katılımcılar zihinsel engelli çocukların cümle okumasında akranlarını model aldıkları için özellikle taklit ederek bir cümleyi doğru okuduklarını, bir yetişkin tarafından yapılan müdahalenin zihinsel engelli çocuğun özgüvenini azaltabileceğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 8 Kategori 1 Kolaylaştırıcı olma

Ö8: Cümleleri okuyan akranlarını taklit ederek cümleleri okuyabilir.

Ö14: Akranlarını model alıp taklit ederek cümle yazarken ortak noktalara dikkat edip cümleleri hazırlayabilir.

Ö17: Görerek öğrenmeleri olumlu olur.

Ö2: Akran taklit edilerek olumlu yönde etki olabilir.

Tablo 8 Kategori 2 Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Ö3: Cümle okuma ve yazmada akran eğitimi etkisi önemlidir. Çünkü akranlar birbirlerinin yanlışlarını düzeltince özgüvenleri bir büyüğünün müdahalesi gibi zedelenmiyor.

Ö10: Akran desteğinin sağlandığı sınıf ortamında çocuklar daha kolay cümle yazmaya başlarlar.

Ö11: Akranlarının zihin engelli çocuğa vermiş olduğu rehberlik öğrenciye anında dönüt ve düzeltme verir. Öğrenmesini kolaylaştırır. Etkili öğretim sağlar.

Ö18: Sınıf içinde yazma etkinliklerinde akranlarının yazma çalışmalarını görüp ona bakarak yazması öğrenciyi güdüler ve teşvik eder.

Ö4: Akran ile okuma çocuğun okuma hızını doğru okumasını ve okuduğunu anlama becerisini arttıracaktır. Akran hem öğreten hem de öğrenen konumunda olur. Tek taraflı değil karşılıklı öğrenmeler olur.

Katılımcıların bazıları cümleleri okumalarında akranlarının etkili bir faktör olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun nedenini ise zihinsel engelin derecesinin yüksek olması, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, cümle okuma becerisinin bu çocuklar için zor ve karmaşık bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 8 Kategori 3: Olumsuzluk

Ö5: Bu konuda fazla bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Ben bireysel öğretimin ile bu becerilerin kazandırılmasının daha etkili olduğunu düşünüyorum.

Ö6: Cümleleri okuma konusunda pek etkilediklerini söyleyemem. Becerilerin gittikçe zorlaştığını düşünüyorum.

Ö7: Öğretmen öğretimi daha ön plandadır.

Ö15: Zihinsel engelli çocukların cümleleri yazmasında akranının teşvik rolü vardır ama yazdırma konusunda çok da etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Akran ona yazma çalışması yaptırmakta çok zorlanabilir.

Tablo 9. Zihinsel Engelli Çocukların Cümleleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Cümleleri Yazmasında Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Model olma	8
Gözlemlenme	6
Olumsuzluk	6
Yardım	2
İşbirliği	2
Cesaretlendirici ve destekleyici olma	5
Rehber olma	1
Kurallı yazmaya destek olma	1

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler birden fazla kategorileri kapsayacak şekilde cevap vermeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların cümleleri yazmasında akran eğitimine ilişkin görüşler 8 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara bakıldığında en çok vurgulananlar “Model olma”, “Gözlemlenme”, “Olumsuzluk” şeklindedir.

Tablo 9 Kategori 1: Model olma

Ö28: *Bir metni yazarken yanlış yazdığı cümleleri ona söyleyerek doğru yazmasına yardımcı olur.*

Ö22: *Cümle okuma ve yazma aşamasında artık akranlarıyla bütünleşmeye başladığını hisseden zihinsel engelli bir çocuk onu model alarak yapabileceğine inanarak çalışmalarına devam etmektedir.*

Ö16: *Yazı yazmakta sıkıntı yaşasalar bile akranının model alarak o sıkıntının giderildiğini fark ederler.*

Ö14: *Akranlarını model alıp cümle yazarken ortak noktalara dikkat edip cümleleri hazırlayabilir.*

Tablo 9 Kategori 2 Gözlemlenme

Ö29: *Akranlarına bakarak onları taklit ederek akranlarının olumlu bir etkisi vardır.*

Ö27: *Bakarak yazması pekişir akranının yardımıyla cümlenin doğru yazımı sağlanır.*

Ö21: *Akranlarının yazdığı cümleleri gözlemleyen zihinsel engelli birey cümlelerin nasıl yazıldığını gördüğü için yazım işlemi daha kolay gerçekleşecektir.*

Ö20: *Sınıfta yazdığımız bir metni ya da örneği arkadaşlarının yazması onun da yazma isteği uyandırmasına sebeptir. Bazen geri kalmamak için ayağa kalkıp tahtaya daha yakın olmayı istemektedir.*

Ö18: *Sınıf içinde yazma etkinliklerinde akranlarının yazma çalışmalarını görüp ona bakarak yazması öğrenciyi güdüler.*

Ö8: *Akranlarının yazdığını görerek motive olup, gerekli pekiştireçler de verilirse yazabilir.*

Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde zihinsel engelli çocukların dikkat sürelerinin düşük, motivasyonlarının yetersiz olması, akademik olarak akranlarının olumlu anlamda bir faktör olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 9 Kategori 3 Olumsuzluk

Ö25: *Akranlarının etkisi yoktur. Engelin derecesi etkilidir.*

Ö24: *Akranına bakıp ben de yapabilirim diye düşünüp motivasyonu arttırabilir. Ya da tam tersi çocuk başarısızlık hissi yaşayabilir. Öğretmen tutumu önemlidir.*

Ö23: *Zihin engelli bir çocuğun akademik anlamda başarılı olmasının akranlarla çok alakalı olduğunu düşünmüyorum.*

Ö5: *Bu konuda fazla etikili olduğunu düşünmüyorum. Ben bireysel öğretimin ile bu becerilerin kazandırılmasının daha etkili olduğunu düşünüyorum.*

4.2. Zihinsel Engelli Çocuklarda Sosyal Becerilerde Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 10. Zihinsel Engelli Çocukların İlişkiyi Başlatma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların İlişkiyi Başlatma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Sosyalleşmeye katkı sağlama	8
Gözlemlenme	6
Cesaretlendirici ve teşvik edici olma	6
Dil ve iletişim becerilerin gelişimine katkı sağlama	5
İşbirliği	2
Özgüveninin artırılması	2

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler bazı kategorilere cevap vermemeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların ilişkiyi başlatma becerilerinde akran eğitimine ilişkin görüşler 6 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara bakıldığında en çok vurgulananlar "Sosyalleşmeye katkı sağlama", "Gözlemlenme", "Cesaretlendirici ve teşvik edici olma" ve "Dil ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlama" şeklindedir.

Tablo 10 Kategori 1: Sosyalleşmeye katkı sağlama

Ö10: *Normal akranların insanlarla iletişimleri daha kolay olmakta ve daha rahat iletişim kurabiliyorken zihin engelli bireyler bu becerileri geliştirmekte zorlanmaktadır.Normal akranlar bu zihin engelli çocuklar ile ilgilenerek onlarla samimi bir yaklaşım sergileyerek iletişim kurmaya çalışır iseler akran etkisinin daha fazla gelişeceğini düşünüyorum.*

Ö11: *Akranları tarafından kabul edilmiş bir öğrenci kendi sosyal çevresini oluşturmaya başlar.Birlikte yaptığı çalışmalar sonucunda olumlu ilişkiler geliştirir.Böylece göz kontağı kurma, grup etkinliği yapma selamlama, paylaşma, yardımlaşma gibi ilişkilerin başlatılmasında daha aktif olur.*

Ö13: *Karşılıklı sosyal ilişkiler çerçevesinde gelişim göstermektedir.*

Ö16: *Arkadaş ortamında sosyal becerileri geliştiğini fark eden öğrenci ilişki başlatma sürecinde nasıl davranması gerektiğini bilir.*

Ö27: *Akranlarının onu özelliklerini bilmesi, yetersizliklerinin farkında olarak ona bir arkadaş olarak kabul etmesi, etkinliklerde yer vermesi sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler.*

Ö30: *Akranları zihin engelli çocuğu fark ettiiklerinde hem olumlu hem de olumsuz bir etkisi söz konusuudur. Örneğin etkinlikler içerisinde zihin engelli bir çocuğa soru sorulduğundaöğrencinni cevaplayamaması durumunda akranları tarafından yetersizlik etiketi ile damgalanması ve bu duyguya kapılmasına neden olabilir.Akranları tarafından oyun içerisine katarak karşılıklı konuşmaların olması olumlu bir etki olarak gösterilebilir.*

Tablo 10 Kategori 2: Gözlemlenme

Ö5: *İlişkiyi başaltırken akran etkisinin yüksek olduğunu düşünüyorum. Akranlar arasında göz teması kurulması vb. Bunda yardımcı olmaktadır*

Ö8: *Selam veren akranını gören çocuk kendisi de iletişim kurna girişiminde bulunabilir.*

Ö2: *Doğrudan olumlu ve olumsuz etkisi vardır. Gözlem ve taklit yoluyla ilişki başlatma becerisi geliştirilebilir.*

Ö22: *Genellikle akranları tarafından başlatılan ilişkiyi akranını örnek alarak ve onun fırsat tanınmasıyla bir dahaki sefere kendisi başlatabilmektedir.*

Ö23: *Bir zihinsel engelli çocuğun sosyal ilişkilerde akran etkisi çok fazladır. Bu sosyal etkileşiminin her alanında kendini hissettirir. Gördüğü arkadaşlarının model alarak davranış sergiler daha sonra bu davranışı alışkanlık haline getirir.*

Tablo 10 Kategori 3: Cesaretlendirici ve teşvik edici olma

Ö14: *Akranların ilişkiyi başlatmada cesaretlendirmesi ve öğrenciyi teşvik etmesiyönünden etkilidir.*

Ö15: *Yani zihin engelli bir çocuk çok da girişimci olamayabilir. Daha önceden bu girişime bir şekilde girişmiş ve bir seviyeye kadar arkadaşlık kurduğu gücü kullanarak zihinsel engelli çocuğun ilişki girişimine sokabilir. Bu yüzden etkilidir.*

Ö20: *Engelli öğrenci istemese de arkadaşının bir şeyi istemesi ve durumunu sorması aralarındaki ilişkiyi başlatır. Bu da akran etkisinin önemli bir etken olduğunun göstermesidir*

Ö21: *Akranlarının başka insanlara ve zihinsel engelli bireye yönelik ilişki durumları olumlu olması ve zihinsel engelli bireyi cesaretlendirmesi durumunda olumlu etki olacaktır. Bunun tersi durumunda bir zihinsel engelli bireyin ilişkiyi başlatma becerisini olumsuz etkileyecektir*

Ö25: *Akranlarının etkisi vardır; çünkü ilişkiye cevap verdiklerinde kendilerinde daha çok özgüven duygusu yaşarlar.*

Ö28: *Akranı tarafından kabul görülen öğrenci çevresiyeye daha rahat ve kolay bir şekilde ilişki kurar.*

Tablo 10 Kategori 4: Dil ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlama

Ö4: *En önemli akran etkisi dil becerisi olacaktır. Bir diğeri ise sosyal beceriler olacaktır. Çocuk akranı ile daha geniş bir arkadaş çevresine sahip olup dolayısı ile daha geniş becerilere sahip olacaktır.*

Ö24: *Akranlarıyla birlikte olduğunda daha fazla iletişim fırsatı bulabilir. Gördüğü davranışı taklit eder.*

Ö26: *Ortamında hikayelerimizi, örneklerimizi de sağlam vererek öğretimi kolaylaştırırız. Günlük hayatta rol vererek örneklerle öğretimi sağlamlaştırır.*

Tablo 11. Zihinsel Engelli Çocukların İlişkiyi Sürdürme Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların İlişkiyi Sürdürme Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Dil ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlama	9
Sosyal uyum	6
Sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlama	5
Olumsuzluk	1
Cesaretlendirici ve teşvik edici olma	1

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler bazı kategorilere cevap vermemeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların ilişkiyi sürdürme becerilerinde akran eğitimine ilişkin görüşler 5 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara bakıldığında en çok vurgulananlar “Dil ve iletişim becerilerini gelişimine katkı sağlama”, “Sosyal uyum” ve “Sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlama” şeklindedir.

Katılımcılar zihinsel engelli çocuklarda akranların ilişkiyi başlatma ve sürdürme konusunda özellikle dil ve iletişim becerisine katkı sağladıklarını, sosyal uyum sağladıklarını ve sosyal becerilere katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Akranı ile konuşuyorken onu dinlemesi, yanındaki arkadaşından kalem ve silgi aldıktan sonra ona teşekkür etmesi, tenefüslerde arkadaşlarını incitecek davranışlarda bulunduğu zaman özür dilediklerini, arkadaşlarını oyuna katmada ikna etmeye çalıştıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo11 Kategori 1: Dil ve iletişim becerilerini gelişimine katkı sağlama

Ö4: *Zihin engelli çocukların özellikle otizimli çocukların en büyük problemleri olan ilişkiyi sürdürme becerileri konusunda akran eğitimi büyük rol oynar; çünkü çocuklar hep bir aradadırlar.*

Ö6: *Başlatılan ilişki iletişimin devam etmesi konusunda da zihin engelli çocuk akranlarından olumlu yönde etkilenir.*

Ö13: *Sınıftaki arkadaşlarıyla olan diyalogların devamlılığını sayesinde ilerleyebiliyor.*

Ö14: *Akranlarının oyun oynarken bulunduğu iletişim şeklini örnek alarak ilişkiyi sürdürmesi açısından önemlidir.*

Ö20: *Akran ile aralarındaki ilişki başladıktan sonra öğrenci arkadaşıyla konuşmayı ve iletişimi sürdürmesi belli bir süre sonra eşya alıp verme işlemini kendisi başlatarak ilerletir.*

Ö22: *Başlatılan ilişkiyi sürdürme zihinsel engelli çocuklarda genellikle akranlarının soru-cevap şeklinde iletişime geçmesiyle olmaktadır*

Tablo 11 Kategori 2: Sosyal uyum

Ö1: *Akranı ilişkiyi sürdürürken olumlu tavırlar sergiliyorsa, kendini arkadaşından soyutlamıyorsa zihin engelli birey ilişkiyi sürdürecektir. Aksi durumda kopukluklar meydana gelebilir.*

Ö12: *Grup içinde kabul görüldükçe ve akranlarıyla ilişkilerinde mutlu oldukça zihin engelli çocuk tıpkı normal çocuklar gibi bu ilişkiyi sürdürmek isteyecektir.*

Ö27: *Arkadaşlarının olumlu yaklaşımları grup ortamında aidiyetin gelişmesi ilişkilerin devam etmesine olanak sağlar. Uyumsuz davranışların hoşgörülmesi arkadaşlık ilişkilerinin olumlu etkiler.*

Ö28: *Öğrencinin akranıyla ilişkilerini olumlu bir şekilde devam etmelsi kendisine karşı olan tutum ve davranışlarını etkiler. Akranın öğrenciye gösterdiği olumsuz bir davranış, öğrencinin içine kapanmasına ilişkiyi sürdürmede geri planda kalmasına neden olur.*

Ö29: *Oyun esnasında istekli olması oyundan çıkarılm korkusuyla oyun içerisinde daha aktif olmaya çalışması örnek gösterilebilir*

Ö30: *Zaman içerisinde çocuklar birbirlerini kabullenerek karşılıklı iletişim, anlayış ve hoşgörü içerisinde var olan etkinliği devam ettirmede olumlu bir etkisi söz konusudur.*

Tablo 11 Kategori 3: Sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlama

Ö9: *Kendi yaş grubu içerisinde olan çocuk aynı zevklere sahip olduğundan oyun oynayabilir, diğer çocuklarla ilişkilerini sürdürebilir ve sosyal gelişimi desteklenir.*

Ö10: *Sosyal becerileri gelişmiş engelli öğrencilerin başkalarıyla iletişim kurmaları daha kolay olmakta ve gelişmektedir. Akranlarına uyum sağlayan ve kolaylıkla iletişim kurmaya hazır olan engelli öğrenciler iletişim becerileri gelişmektedir.*

Ö11: *Akranlar ile yapılan grup etkinliklerinde ortak ilgi, dikkat ve sıra alma, öğrencinin dinleme, soru sorma, konuşmayı sürdürme gibi sosyal etkileşim becerilerini destekler.*

Ö15: *Zihin engelli çocuk grupta var olan ilişkiler yığının ve görevler üzerinden akranının yükünü azaltması beklenebilir. Akran, grupta kurulan ilişkiler konusunda çok yardımcı olur.*

Tablo 12. Zihinsel Engelli Çocukların Grupta Bir İş Yürütme Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Grupta Bir İş Yürütme Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Uyum problemlerinin azaltılmasına katkı sağlama	9
İşbirliği	8
Sosyalleşmeye katkı sağlama	3
Olumsuzluk	2
Model olma	2
Sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlama	1
Güdüleme	1
Kolaylaştırıcı olma	1

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler bazı kategorilere cevap vermemeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların grupta bir iş yürütme becerilerinde akran eğitimine ilişkin görüşler 8 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara bakıldığında en çok vurgulanlar “Uyum problemlerinin azaltılmasına katkı sağlama”, “İşbirliği” ve “Sosyalleşmeye katkı sağlama ” şeklindedir.

Katılımcılar bu konuda zihinsel engelli çocukların serbest etkinlikler dersinde verilen bir çalışmayı tamamlarken veya kaynaştırma öğrencisinin de dahil olduğu bir çalışma yapılması istendiğinde, zihinsel engelli çocuğun üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdiği zaman, normal gelişim gösteren bireyler ile aralarında uyum problemlerinin azaldığı, yetersizlik hissinin ortadan kalktığı ifade etmişlerdir.

Tablo 12 Kategori 1: Uyum problemlerinin azaltılmasına katkı sağlama

Ö30: *Serbest etkinlikler, müzik ve görsel sanatlar gibi derslerde eksiklik yoksunluk vb duygusuna kapılmıyor zihin engelli öğrenci matematik ve fen bilimleri gibi derslerde verilen grup çalışmalarında üzerine düşeni yaptığı zaman kendini yetersiz hissetmesi azalıyor.*

Ö6: *Grubun kendi içindeki iletişim sürekli çocuğu olumlu veya olumsuz etkiler. Olumsuz grup tutumları çocuğu etkinlikten alıkoyar.*

Ö17: *Akranı tarafından anlayışlı dışlanmayıcı bir tavır grupta iş yapmayı kolaylaştırır.*

Ö21: *Akranlarının zihinsel engelli bireyi sahiplenmeleri ve grup çalışmalarında zihinsel engelli bireyi doğru yönlendirmeleri durumunda olumlu etki yapacaktır. Ayrıca zihin engelli birey gözlemleri sonucunda olumlu örnek ve davranışları sergileyecektir.*

Katılımcılar zihinsel engelli çocukların akranlarından sorumluluk bilincini aldıklarını, verilen görevleri işbirliği içerisinde gerçekleştirdikleri zaman daha mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 12 Kategori 2: İşbirliği

Ö28: *Grupla yapılan etkinliklerde birbirleriyle yardımlaşmayı birlikte çalışmayı sorumluluk almayı öğrenir.*

Ö4: *Grup ile işbirliği zaten akranları ile yapılır. Sorumluluk bilinci kazandırılır. İşbirliği ile çalışma becerisi kazandırılır. Akran ile bir arada olma bir işi birlikte yapma becerisi kazandırır.*

Ö18: *Grupla etkinlikler sık sık yapılmalıdır. Öğrenci beceremediği bir etkinliği akranının yardımıyla yapabilir. Bu ona bir özgüven sağlayacak ve işbirliği yapma becerisini arttıracaktır.*

Ö19: *Kendisinden daha iyi durumda olan akranı gruba önderlik yaptığı zaman grupla bir işi birlikte yürütürler. Grup etkinliklerinde zihinsel engelli çocuğun engel durumu da etkilidir.*

Ö22: *Akranlarının etkisinin en fazla görüldüğü durumlardan biri grup çalışmasıdır. Zihin engelli çocukları yönlendirip yol göstererek işbirliği bilincini sağlama yolunda olumlu adımlar atmaktadır.*

Tablo 13. Zihinsel Engelli Çocukların Duygulara Yönelik Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Duygulara Yönelik Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Duyguları ifade etmeye destek olma	10
Kolaylaştırıcı olma	8
Olumsuzluk	5
Akran kabulünde artma	1
Özgüvenin arttırılmasına destek olma	1

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler bazı kategorilere cevap vermemeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların duygulara yönelik becerilerinde akran eğitimine ilişkin görüşler 5 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara

bakıldığında en çok vurgulananlar “Duyguyu ifade edebilme ve anlamlandırma” “Kolaylaştırıcı olma” ve “Olumsuzluk” şeklindedir.

Katılımcılar zihinsel engelli çocukların duygulara yönelik becerilerinde akranların özellikle zihinsel engelli çocukların duygularını anlamlandırmada, korku ile baş etmelerinde, başkalarının hissettiklerini anlama ve anlamlandırmada etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların oyun ve fiziki etkinlikler dersinde oyundan atılan bir arkadaşının üzüldüğünü gören zihinsel engelli çocuğun da oyunda oynamak istememesi, onun da üzüldüğünü gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 13 Kategori 1: Duyguyu ifade edebilme ve anlamlandırma

Ö25: *Akranlarının etkisi vardır. Çoğu zaman akranlarından yaşadığı olayları anlatır.*

Ö28: *Zihin engelli öğrenciler akranlarının yardımıyla duygularını fark etme ve duygularını doğru bir şekilde ifade etmede daha başarılı olur.*

Ö29: *Başarısızlık durumunda akranları taraafından teselli edilmesi ağlama, üzüme vb kelimeler ile akrana destek olunması ve karşılıklı desteklenmeler örnek verilebilir.*

Ö4: *Duygusal becerilerde sosyal gelişimin önemi büyüktür. Sosyal çevrenin en önemli faktörü de akrandır. Duygularını ifade edebilme karşısındaki duygularını anlamada duyguları ile baş edebilmede akran etkisi olumlu yönde olduğu gibi akran baskısında olumsuz yönde olabilmektedir.*

Ö5: *Akranlarından biri ağlıyorsa o da üzülür. Gülüyorsa o da güler. Bu vb. durumlar sürekli gerçekleşir.*

Ö30: *Karşılıklı olarak çok yoğun duygular yaşanmaktadır. Etkinliklere katılmadığında yalnızlık duygusuna kapanabilir.*

Tablo 13 Kategori 2: Kolaylaştırıcı olma

Ö26: *Yine akranlarının durumlar karşısındaki duygusal tepkilerini taklit ederek öğrenmeleri daha rahat olur.*

Ö27: *İletişim, etkileşim süreci içinde gülmek, üzülmek, mutlu olmak, kızmak, kırılmak gibi duyguları gözlemleyerek benzer durumlarda da bu duyguların göstermesini öğrenir.*

Ö1: *Eğer akran herhangi bir olaya barışık, ağlayarak, gülerken veya şaşırarak tepki veriyorsa zihinsel engelli öğrenci de akranından etkilenip benzer olaya benzer duygular gösterecektir.*

Ö10: *Başkalarını taklit ederek herhangi bir duyguda nasıl davranılması gerektiğini öğrenme konusunda etkisi olabilir.*

Ö12: *Çocuklar akranlarının duygularını anlamaya çalışır. Onların yaşadığı duygulara verilen tepkilere göre bu duyguları taklit etmek isteyebilir. Bir diğer şekilde de ne gibi durumlara nasıl duygusal tepkiler verildiğini görerek kendisi de benzer tepkiler verir.*

Katılımcıların bazıları duygulara yönelik becerilerin soyut beceriler olduğunu, zihinsel engelli bir çocuğun duygudaşlık yeteneğini geliştiremediğini düşündüklerini ve bu konuda akranın önemli bir faktör olmadığını ileri sürmüşlerdir.

Tablo 13 Kategori 3: Olumsuzluk

Ö24: *Kendini onlardan farklı görüp, dışlanıp içine içine kapanabilir.*

Ö9: *Duygularda akranlarının pek bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Çocuğun zihinsel yeterliliğine bağlı bir durum ve içsel bir durum.*

Ö15: *Duygu soyut bir kavramdır. Akranın bu konuda engelli çocuğa bir katkısının olacağını fazla düşünmüyorum. Çocuğun akranı sevmesi daha etkili olması konusunda belirleyici bir etmendir.*

Tablo 14. Zihinsel Engelli Çocukların Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Olumsuzluk	9
Kolaylaştırıcı olma	7
Model olma	6
Gözlemlenme	3
Pekiştirici olma	2
Öfke kontrolünün sağlanmasına destek olma	1
Yardım	1
Kabullenme	1

Tablo 14'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik becerilerinde akran eğitimine ilişkin görüşler 8 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara bakıldığında en çok vurgulananlar “Olumsuzluk”, “Kolaylaştırıcı olma” ve “Model olma” şeklindedir.

Katılımcılar akranların zihinsel engelli çocuğun vurma, kırma, izinsiz eşya kullanma gibi bir takım problem davranışlarının olmasından dolayı, normal gelişim gösteren akranın bu çocuklar ile arkadaşlık kurmak istemediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 14 Kategori 1: Olumsuzluk

Ö1: *Akranları saldırıya karşı saldırı ile gelirse öğrenciyi daha çok kızdırtıp saldırganlık boyutunu arttıracığından olumsuz etkisinin olacağını düşünüyorum.*

Ö3: *Saldırgan bir tutumda akranlar birbirlerinden uzak duruyor.*

Ö6: *Akranlarının yapıcı ve olumsuz olmayan tutumları problem davranışın etkisini ve olma sıklığını artırır.*

Ö7: *Öğretmen kontrolündeki çeşitli söndürme çalışmaları gerçekleştirmektedir. Akran etkisi söz konusu değildir.*

Ö22: *Saldırgan davranışlarla baş etme konusunda akran etkisi yok denecek kadar azdır.*

Ö29: *Saldırgan davranışlarla baş etme konusunda akranın olumlu bir etkisi söz konusu değildir.*

Ö30: *Saldırgan davranışlarda baş etmede etki söz konusu değildir. Çünkü akranları saldırgan davranışlar sergileyen bir arkadaşlarının olmalarını istemezler.*

Katılımcılar bazıları akranların tenfüslerde kendi oyunlarını bozan zihinsel engelli çocuğa verdikleri tepkiler, zihinsel engelli çocuğa yaptığı davranışın doğru olmadığını söylemeleri, zihinsel engelli çocuğun kendi arkadaşlarını kaybetmek istemediği için yaptığının yanlış olduğunu anlaması saldırgan davranışları azaltmada akran eğitiminin olumlu bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 14 Kategori 2: Kolaylaştırıcı olma etkisi

Ö15: *Bir otoritenin çocuğa koyduğu kurallar çocuk için yasak ama akranının yapması çocuk için uyulması gereken katı kurallar sayılabilir. Arkadaşlarının saldırganlıkla ilgili düşünce ve davranışları çocuğa daha etkili gelebilir.*

Ö9: *Yine akranlarının kurallara uyan tutumunu gören çocuk taklit yolu ile saldırgan davranışlarından uzaklaşabilir.*

Ö10: *Başkalarını gözlemleyerek onların bu durumlarda nasıl davrandıklarını görüp bu durumu kendi yaşantılarına uyarlayabilirler.*

Ö5: Sosyal becerilerde taklidin üst düzeyde olmasından dolayı davranış problemleriyle başa çıkmada akran etkisi yüksek olacaktır.

Ö16: Saldırgan davranış göstermeye başladığında arkadaşları uzaklaşmaya başlar. Bunun farkına varan öğrenci bu davranışı artık yapmamaya başlar.

Ö14: Etrafındaki akranlarının saldırgan davranışlarla nasıl baş ettiğini fark eden bireyler benzer durumlarda bunları kendi hayatlarına da uygularlar.

Tablo 14 Kategori 3: Model olma

Ö8: Olumlu davranış gösteren arkadaşları pekiştirilerek saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik çalışma yapılabilir.

Ö11: Saldırgan davranışları olan olumlu rol model olarak kullanılabilir. Olumlu davranışlar sergileyen akranların öğretmen tarafından davranışlarının pekiştirilmesi öğrencide caydırıcı bir etkisi olur.

Ö12: Saldırgan davranışları sonucunda arkadaşları ve akranlarından kabul görmeyen çocuklar bu davranışlarını söndürebilir veya ilgi çekmek için daha da arttırabilir. Bu saldırgan davranışları sergilemeyen akranlarının pekiştirildiğini farkederek çocuklarda problem davranışlar azalır.

Ö24: Çocuğa örnek olarak sunulabilir. Akranın bu durumu karşısında tepkisi ya da sınıftaki duruşunu görmesi ve örnek alması sağlanabilir.

Ö26: Akranları eğer problem çıkarmayan saldırgan davranışı olmayan öğrenciler ise onları örnek göstererek gerekli bir biçimde ödüllendirerek saldırgan davranışları olan bireyin de ilgisini çekip onlar gibi problem davranış sergilememeye teşvik edebiliriz.

Tablo 15. Zihinsel Engelli Çocukların Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Cesaretlendirici ve destekleyici olma	9
Gözlemlenme	7
Olumsuzluk	5
Model olma	3
Sosyalleşmeye katkı sağlama	1
Özgüvenin artırılmasına destek olma	1

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler bazı kategorilere cevap vermemeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 15'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli stres durumlarıyla başa çıkma becerilerinde akran eğitimine ilişkin görüşler 6 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara

bakıldığında en çok vurgulanlar “Cesaretlendirici ve destekleyici olma”, “Gözlemlenme” ve “Olumsuzluk” şeklindedir.

Katılımcılar stres durumlarıyla başa çıkmada akranlarının zihinsel engelli çocuğu desteklediklerini, var olan olumsuz durumun ortadan kaldırılması konusunda birlikte bir arayış içerisine girdikleri, ders esnasında etkinliği tamamlamakta zorlanan arkadaşlarını destekleyerek motive etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 15 Kategori 1: Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Ö1: *Akran strese karşı öğrencinin destekçisi olursa zihin engelli bireyin stres düzeyini minimum düzeye indirerek olumlu etki yapar.*

Ö25: *Akranlarının etkisi vardır. Akranlarıyla oyun oynadıkları zaman daha mutlu olurlar.*

Ö11: *Akranları tarafından verilen sosyal duygusal destek öğrencinin daha aktif ve dışa dönük olmasının sağlar. Olumlu duygular gelişir.*

Ö27: *Arkadaşlarının telkinleri ve desteği ile kendini kısmen de olsa kontrol edebilir, arkadaşlarını kaybetmemek için etkinlikler dışında kalmamak için onların öneri ve telkinlerinin bağlı kalabilir.*

Ö13: *İyi anlaşığı akranlarının onun stress durumlarıyla başa çıkmada olumlu yönde etkili olduğu gözlenir*

Ö14: *Öğrencinin akranıyla oyun oynaması öğrencinin yalnızlık psikolojisinden dolayı stresin azalmasına sebep olabilir.*

Ö15: *Stres durumunda bir öğretmenin ve büyüğün sakinleşmesi ile arkadaşı akranı tarafından sakinleştirme başarısı daha yüksektir. Akran zihin engelli çocuğa buntür durumlarda başa çıkma konusunda etkisi olabilir.*

Tablo 15 Kategori 2: Gözlemlenme

Ö5: *Stres durumlarıyla başa çıkma becerilerinde akran etkisi vardır. Taklit yolu ile aynı durum yaşanabilir.*

Ö26: *Taklit etme ve aynı durumlarda aynı tepkiyi vermeleri sağlanabilir. Akranları da sakin olanı stresle başa çıkabilir. Örnek gösterip ödüllendirerek diğerleri de böyle olması sağlanabilir. Olumlu bir örnekk her zaman işi kolaylaştırır.*

Ö10: *Zihin engelli bireylerde de gözlem yetenekleri ve taklit becerileri vardır. Onlara rol model olan akranları bu durumda olanlara destek olabilmektedir.*

Ö21: *Zihinsel engelli birey arkadaşlarını gözlemlemesi sonucunda arkadaşlarının stres durumlarıyla nasıl başa çıkacaklarını gözlemler. Bu durum bireye pozitif katkı yapar. Ayrıca zihin engelli çocuğun stres durumunda arkadaşlarının pozitif yaklaşımları süreci kolaylaştırır.*

Katılımcıların bazıları stres durumu ile başa çıkmanın zor ve karmaşık bir beceri olduğunu, akranın tarafından desteklendiğinde zihinsel engelli çocuğun kendini daha fazla yetersiz hissetmesine neden olacağını, kendi akranından ziyade bir yetişkin kontrolünde olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 15 Kategori: 2 Olumsuzluk

Ö6: *Stres durumlarıyla başa çıkmada oldukça zor ve komplike bir beceridir. Zihin engelli çocuklar için bu anlamda akran etkisi sınırlı düzeydedir.*

Ö9: *Akranlarının stres durumuyla başa çıkma becerisinde etkili olduklarını düşünmüyorum.*

Ö7: *Öğretmen kontrolünde gerçekleşmektedir.*

Ö30: *Stres durumlarında bazen arkadaşlarının kendisine yardımcı olmasını istemez; çünkü bu durumda diğer akranlarının kendisine yetersiz gözü ile bakıldığını düşünür.*

Tablo 16. Zihinsel Engelli Çocukların Problem Çözme Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Problem Çözme Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Kolaylaştırıcı olma	7
İşbirliği	7
Yardım etme	6
Model olma	4
Destekleyici ve rehber olma	2
Olumsuzluk	2
Problemin belirlenmesi ve açığa çıkarılmasında	1
Özgüvenin artırılmasına destek olma	1

Tablo 16'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların problem çözme becerilerinde akran eğitimine ilişkin görüşler 8 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara bakıldığında en çok vurgulananlar “Kolaylaştırıcı olma”, “İşbirliği” ve “Yardım alma” şeklindedir.

Katılımcılar akran eğitiminin problem çözme becerilerinde, zihinsel engelli çocuğun akranını gözlemleyerek ders çıkardığı, bunu kendi yaşam problemlerine uyarladıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin derse geç kaldığı zaman ne yapması gerektiğini, arkadaşlarıyla birlikte ders giriş ve çıkışlarını kontrol etmesi eşyası kayb olduğu zaman benzer problemlerle karşı karşıya kalan arkadaşlarının verdiği tepkileri verdiklerini bazen zihinsel engelli bir çocuğa bunu neden yaptın diye sorduğumuzda yaptığı açıklamaların arkadaşlarının yaptığı açıklamalarla benzer olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 16 Kategori 1: Kolaylaştırıcı olma

Ö5: *Problem çözme becerilerinde akranlarının verdiği tepkinin birebir aynısı verilebilir. Bu durumda akran etkisi olumlu yönde yönde yüksektir.*

Ö9: *Akranları içerisinde bulunan çocuk problemleri çözümüne yönelik farklı çözümleri dinleyerek taklit yolu ile kazanabilir.*

Ö13: *Sınıf ortamında akranlarından gördüğü becerilerle belirli bir seviyeye kadar problemlerle başedebilir.*

Ö14: *Arkadaşlarından gördüğü problem çözme durumlarına aynı problemlere karşılığınca kendisinden aynı yöntemle çözmeye çalıştığını görüyoruz.*

Tablo 16 Kategori 2: İşbirliği

Ö4: *Problem çözme becerilerinde en önemli etkisi işbirliği ile birlikte çalışmasıdır. Çocuk yalnız olmaayacak akran ile bir sorunu sonuçlandıracaktır.*

Ö16: *İşbirlikli oluşan bir ortamda problem çözme becerisi artar.*

Ö19: *Ortak problem çözme davranışları görülebiliyor.*

Ö22: *Problem çözme becerileri zihinsel engelli çocuklar için soyut bir konu olduğundan teoriden ziyade akranlarıyla birlikte yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri etkiyi olumlu yöne çekmektedir.*

Ö25: *Akranlarının etkisi vardır. Çünkü bazen sorunların çözümünde arkadaşlarıyla birlikte yapıklarını söylerler.*

Katılımcılar zihinsel engelli çocuğun bir problemle karşılaştığı zaman daha fazla tedirgin olduklarını ve heyecan yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu tedirginliği fark eden

akranın, arkadaşını rahatlatmaya ve yardımcı olmaya çalıştığını, yardım istediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 16 Kategori 3: Yardım etme

Ö1: *Zihin engelli çocukların problem çözme becerilerinde zorlanması onları akranlarına yönlendirerek yardım ihtiyacı meydana gelir. Bu tür durumlarda çocukların akranları ile tasarladığı bir şekilde problem çözme becerisini geliştirmede en hızlı şekilde etkili olur.*

Ö10: *Akran desteği olan bir sınıf ortamında engelli bireyler problem tespit ederken yardım ve ipucu yardımıyla problemleri çözebilmektedir.*

Ö11: *Akranları ile iletişim becerisi iyi olan bir öğrenci var olan problem tek başına çözmek yerine İşbirliği gerektiren davranışlar sergiler. Yardım ister.*

Ö27: *Problemleri kendi başlarını çözmekte zorlanırlar akran desteği beklerler ve akranları genelde probleme ilgisiz kalmazlar yol ve yöntem konusunda yardımcı olurlar.*

Ö29: *Öncelikle etkinlikleri yapamadığı zaman tedirginlik yaşaması ve bunu fark eden arkadaşlarının engelli öğrenciye yardımcı olmaları gözlemlenir.*

Tablo 17. Zihinsel Engelli Çocukların Plan Yapma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler

Zihinsel Engelli Çocukların Plan Yapma Becerilerinde Akran Eğitimine İlişkin Görüşler	f
Model olma	10
Cesaretlendirici ve destekleyici olma	3
İşbirliği	3
Kolaylaştırıcı olma	3
Olumsuzluk	3
Yardım	2
Aidiyet duygusunun oluşmasını destekleme	2

(Araştırmaya katılan bazı öğretmenler bazı kategorilere cevap vermemeyi tercih etmişlerdir.)

Tablo 17'deki veriler incelendiğinde zihinsel engelli çocukların plan yapma becerilerinde becerilerinde akran eğitimine ilişkin görüşler 7 kod altında toplanmıştır. Bu kodlara bakıldığında en çok vurgulananlar “Model olma”, “Cesaretlendirici ve destekleyici olma” ve “İşbirliği” şeklindedir.

Katılımcılar plan yapma becerilerinde akranlara ilişkin görüşlerini daha çok akranın model aldığı, işbirliği içerisinde akran ile yaptığı zaman daha kalıcı ve eğlenceli

olduğunu, bireyin plan yapma becerisini arttırdığını, akranın rol model olduğunu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 17 Kategori 1: Model olma

Ö30: *Olumlu bir etkisi söz konusudur. Ders giriş ve çıkış saatlerine akranlarını takip ederek birlikte okuldan çıkıp okula gelmeleri örnek gösterilebilir.*

Ö4: *Akran ile ileriye dönük bir plan yapmak, bir işi tasarlamak ve bunu bir akran ile geliştirmek çocuk için hem eğlenceli hem de heyecanlı olur. Çocuk yaptığı işten zevk alır.*

Ö21: *Birey akranlarının yaptığı planları gözlemler. Arkadaşlarının anlaşılır ve yapılabilir plan yaptığını gözlemler ve plan yapma becerisini geliştirir. Ayrıca zihin engelli birey plan yaparken zorlandığı durumlarda akranlarının yönlendirme süreci pozitif katkı sunacaktır.*

Ö15: *Yani gün içerisinde küçük planlar yapması konusunda bir etkisi olabilir. Zihinsel engelli çocuğun küçük planlar yapması, bunlara bağlı kalması ve uygulaması daha büyük planların yolunu açacaktır. Akranının buradaki etkisi rol model ve teşviktir. Zihinsel engell çocuk bu anlamda plan becerisine ulaşabilir.*

Tablo 17 Kategori 2: Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Ö11: *Olumlu örnek oluşturur. Verilen destek öğrencinin hem plan yapmasında hem de uygulamasında olumlu sonuçlar oluşturur.*

Ö27: *Kendileri tek başına plan yapmaları pek beceremezler arkadaşlarının yaptıkları plana uyma eğilimindedirler, sosyal uyumlarına arkadaşlarının planlarına beklentilerine bağlı olarak ortaya koyarlar.*

Katılımcılar azihinsel engelli çocuğun akranıyla okul dışı zamanlarda bir etkinliğe katıldıklarını ve birlikte bunuplanladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 17 Kategori: 7 İşbirliği

Ö17: *Plan yaparken akranlarıyla birlikte yapmaları yol gösterici destekleyici olacaktır.*

Ö25: *Akranlarıyla birlikte gün içerisinde bir yerlere gittiklerini söylerler.*

Ö28: *Öğrencinin akranıyla birlikte plan yapmayı ve plana göre hareket etme becerileri gelişir.*

Tablo 17 Kategori: 2 Taklit ve gözlem

Ö9: *Plan yapma becerilerinde de taklit yoluyla küçük kazanımlar gerçekleşebilir.*

Ö2: *Taklit ve gözlem becerileri kullanılarak bir olumlu etki söz konusu olabilir.*



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayanılarak sunulan çözüm önerileri yer almaktadır. Elde edilen bulgular okuma yazma becerilerinde akran eğitime ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik sonuçlar ve sosyal becerilerde akran eğitime ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik sonuçlar başlıklarında incelenmiştir.

5.1. Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

5.1.1. Zihinsel Engelli Çocuklarda Okuma Yazma Becerilerinde Akran Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın okuma yazma becerileri ile ilgili alt amaçlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde;

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların sesleri okumasında akranlarının en çok “model olma”, “destekleyici bir sınıf ortamı oluşturma” ve “etkili bir iletişim ortamı oluşturma” bakımından; zihinsel engelli çocukların sesleri yazmasında akranlarının en çok “model olma”, “destekleyici ve cesaretlendirici olma” ve “kolaylaştırıcı olma” bakımından akran eğitime ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların heceleri okumasında akranlarının en çok “kolaylaştırıcı olma”, “model olma” ve “cesaretlendirici ve destekleyici olma” bakımından; zihinsel engelli çocukların heceleri yazmasında akranlarının en çok “model olma”, “kolaylaştırıcı olma” ve “cesaretlendirici ve destekleyici olma” bakımından akran eğitime ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların kelimeleri okumasında akranlarının en çok “kolaylaştırıcı olma”, “cesaretlendirici ve destekleyici olma” ve “model olma” bakımından; zihinsel engelli çocukların kelimeleri yazmasında akranlarının en çok “model olma”, “kolaylaştırıcı olma” ve “cesaretlendirici ve destekleyici olma” bakımından akran eğitimine ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların cümleleri okumasında akranlarının en çok “kolaylaştırıcı olma”, “cesaretlendirici ve destekleyici olma”, “olumsuzluk” ve “yardım etme” bakımından; zihinsel engelli çocukların cümleleri yazmasında akranlarının en çok “model olma”, “gözlemlenme” ve “olumsuz etkenler” bakımından akran eğitimine ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklarda okuma yazma becerilerinde akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik sonuçlarda; öğretmenler seslerin, heceler, kelimelerin ve cümlelerin yazılıp okunmasında akran eğitimi faktörünün benzerlikler gösterdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler özellikle kolaylaştırıcı olma, model olma, destekleyici ve cesaretlendirici olma, işbirliği, yardım etme, özgüven düzeyinin artmasına destek olma, öğrenmede kalıcılığın artırılmasına destek olma, okuduğunu anlamaya destek olma, kelime dağarcığının artırılmasına katkı sağlama ve kelimenin doğru telaffuz edilmesine katkı sağlama gibi görüşler ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise, zihinsel engelli bireylerde bazı temel bilişsel becerilerin yokluğu, bireyin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, rekabetçi bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamasıyla bireyin kendini daha fazla yetersiz hissetmesi ve okuma yazma becerilerin zor ve karmaşık bilişsel beceriler olmalarından dolayı olumsuz durumlar oluşturduğu konusunda görüşler ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Aktay ve Gültekin (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aktay ve Gültekin “akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi” isimli çalışmalarında akran etkisinin yardımlaşma, yanlışları belirtme, birlikte yapma, bakarak yapma, tartışma, paylaşma, öneride bulunma şeklinde gerçekleştiğini, ayrıca araştırmada kimi öğrencilerin rekabete girerek birbirleriyle yarışmaları akran etkisinin olumsuz durum oluşturduğu durumlar arasında yer aldığını belirtmiştir. Zihinsel engelli çocukların okuma yazma becerileri ile ilgili bir başka araştırma Buğday (2015) tarafından yapılmıştır. Buğday araştırmasında

şu sonuçlara ulaşmıştır: Araştırmada zihinsel engelli çocukların genel olarak yazma becerisini öğrenmekte zorlandıkları, ancak okumayı geç de olsa öğrenebildikleri; zihinsel engelli çocukların bakarak ve söylendiğinde yazma beceri düzeyleri arasında bakarak yazma düzeyinin söylendiğinde yazma düzeyine göre daha önde olduğu da ortaya çıkmıştır. Yapılan birçok araştırma akran eğitiminin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin akademik becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Eğitimde akran etkisini konu alan deneysel araştırmalara yönelik yapılmış meta-analiz çalışmaları akran eğitiminin akademik fayda açısından etkili olduğunu göstermektedir. Bu etki sınıf seviyesi, engellilik durumu, engellilik düzeyi, içerik alanı ve ödül olmak üzere beş alanda toplanmaktadır (Bowman-Perrott, Davis, Vannest, Williams, Greenwood, Parker, 2013, s.39). İlk ve ortaöğretimde öğrenim gören engelli öğrenciler üzerinde akran eğitiminin akademik performans üzerindeki etkilerinin incelendiği bir başka araştırma ise, akran eğitiminin engelli türüne bakılmaksızın engelli öğrenciler üzerinde olumlu bir akademik etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Okilwa, Shelby, 2010, s.450).

5.1.2. Zihinsel Engelli Çocuklarda Sosyal Becerilerde Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın sosyal beceriler ile ilgili alt amaçlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde;

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların ilişkiyi başlatma becerilerinde akranlarının en çok “Sosyalleşmeye katkı sağlama”, “Gözlemlenme” ve “Cesaretlendirici ve teşvik edici olma” bakımından; zihinsel engelli çocukların ilişkiyi sürdürme becerilerinde akranlarının en çok “dil ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlama”, “Sosyal uyum” ve “Sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlama” bakımından akran eğitimine ilişkin görüşler ifade edilmiştir

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların grupla bir işi yürütme becerilerinde akranlarının en çok “Uyum problemlerinin azaltılmasına katkı sağlama”, “İşbirliği” ve “Sosyalleşmeye katkı sağlama” bakımından akran eğitimine ilişkin görüşler ifade edilmiştir

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların duygulara yönelik becerilerinde akranlarının en çok “Duyguları ifade

etmeye destek olma”, “Kolaylaştırıcı olma” ve “olumsuz etkenler” bakımından akran eğitimine ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik becerilerinde en çok “Olumsuzluk”, “Kolaylaştırıcı olma” ve “Model olma” bakımından akran eğitimine ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların stres durumlarıyla başa çıkma becerilerinde en çok “Cesaretlendirici ve destekleyici olma”, “Gözlemlenme” ve “Olumsuzluk” bakımından akran eğitimine ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların problem çözme becerilerinde en çok “işbirliği”, “kolaylaştırıcı olma” ve “yardım etme” bakımından akran eğitimine ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların plan yapma becerilerinde en çok “model olma”, “cesaretlendirici ve destekleyici olma etkisi” ve “işbirliği” bakımından akran eğitimine ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklarda sosyal becerilerde akran eğitimine yönelik görüşleri incelendiğinde, genel olarak dil ve iletişim becerilerinin gelişmesi, olumlu tutum ve davranışlar ile özellikle akran kabul düzeyinin artması, sosyal becerilerin gelişimi üzerine odaklanmışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler, akran eğitiminin zihinsel engelli bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri anlama ve açığa çıkartılmasında, planlama, stres düzeylerini azaltma, işbirliği ve sorumluluk bilincinin artması, duygularını ifade edebilme ve anlamlandırma gibi etkileri olduğu görüşündedirler. Alptekin (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda normal gelişim gösteren akranları ile eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam eden zihinsel engelli öğrencilerin akranlarını model olarak etkileşimde bulunduğu ve öğrencilerin sosyal becerileri kazanarak akran kabul düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Güneş (2008) 4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi adlı çalışmasında çocukların zihin engellilik düzeyine göre davranış problemi göstermesi arasında ilişkiye bakıldığında ağır düzeyde zihin engelli olan çocukların hafif ve orta düzeyde zekâ geriliği olan çocuklara göre daha

kavgacı ve saldırgan daha endişeli ağlamaklı, hareketli ve dikkatsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Orta düzeyde zeka geriliği ona çocukların hafif düzeyde zeka geriliği olan çocuklara nazaran daha fazla davranış problemleri gösterdikleri sergilenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında zihin engellilik derecesi arttıkça davranış sorunlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan birçok araştırma akran eğitiminin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, sosyal beceri eğitimini desteklemek için akran aracılı oyun etkinliklerinin etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sosyal becerileri geliştirmek için akranları öğretim aracı olarak kullanmanın avantajlı olduğu vurgulanmaktadır. Ağır engelli çocuklar için sosyal becerilerin genelleştirilmesini kolaylaştırmak amacıyla sosyal olarak duyarlı, engelsiz akranlara erişimin desteklenmesi önem taşımaktadır (Odom, Strain, 1984, s.97). Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, sosyal beceri eğitiminin, engelli çocukların başarılı bir şekilde sosyalleştirilmesinde potansiyel olarak etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir (Gresham, 1981, s.139). Yapılan araştırmalar doğrultusunda, engelli çocuklara etkili sosyal etkileşim ve akran kabulü için gerekli sosyal becerilerin öğretileceği alternatif bir yaklaşım önerilmiştir. Buna göre, bu amaca ulaşmak için hem sınıf öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin kullanımına uygun bir sosyal beceri müfredatı oluşturulmuştur (Gresham, 1982, s. 422).

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin kaynaşma, bütünleşme, ders içi etkinliklere katılımların arttırılması için akran kabul düzeyinin yüksek olduğu destekleyici sınıf ortamlarının oluşmasına katkı sunulabilir.
- Akran kabul düzeyinini arttırılmasına yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında çalışmalar yapılabilir.
- Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerin fikir alışverişi yapabilmeleri için iletişim bilgi ağı ile rehberlik ağı geliştirilebilir.

- Beden eğitimi ve oyun, müzik ve görsel sanatlar derslerinde yapılacak olan grup etkinliklerinin sayısının artırılabilir.
- Normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Rekabetçi sınıf ortamlarının ortadan kaldırılması için takım çalışmaları ile bilişsel becerilerdeki akran desteğinin artırılmasına yönelik ders içi etkinliklerin sayısı artırılabilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Zihinsel engelli bireylerde akran eğitiminin etkililiğinin araştırılması için normal gelişim gösteren öğrenciler ile aynı okullarda eğitim öğretim sürecine dahil olunan okullar tercih edilebilir.
- İlkokullarda ve özel eğitim uygulama okullarında sosyal beceri eğitimi konusunda ne gibi etkinliklere yer verildiği araştırılabilir.
- Zihinsel engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranları tarafından akran kabul düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeyin artırılabilmesi için çeşitli araştırmalar yapılabilir.
- Normal gelişim gösteren bireylerin zihinsel engelli bireylere karşı var olan olumsuz tutumlarının nedenlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1998). *Özel eğitim*. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Akdemir, B. (2006). *6-12 yaş arası zihinsel engelli çocuklarda görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. Öğretmen El Kitabı. Ankara: MEB Basımevi
- Aktay, E. G., ve Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 291-309.
- Akyol, H., ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Allahverdi, H.(2017). *Özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması*. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 4, 25-31.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Bagnall, A. M., South, J., Hulme, C., Woodall, J., Vinall-Collier, K., Raine, G., ... & Wright, N. M. (2015). A systematic review of the effectiveness and cost-effectiveness of peer education and peer support in prisons. *BMC Public Health*, 15(1), 290-310.

- Baroff, G. S., ve Olley, J. G. (2014). *Mental retardation: Nature, cause, and management*. Routledge.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 164-181.
- Bennett, K. S. ve Hay, D. A. (2007). The role of family in the development of social skills in children with physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 381-397.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School psychology review*, 42(1), 39-55.
- Buğday, M. (2015). *Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1).
- Burke, M. A., ve Sass, T. R. (2008). *Classroom Peer Effects and Student Achievement*. Working Paper 08-5. Federal Reserve Bank of Boston
- Calp, M. (2003). *İlk Okuma-Yazma Öğretimi: Öğretmen ve Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri İçin*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Chelly, J., Khelfaoui, M., Francis, F., Chérif, B., ve Bienvenu, T. (2006). Genetics and pathophysiology of mental retardation. *European Journal of Human Genetics*, 14(6), 701.
- Çelenk, S. (2002). *İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. İlköğretim Online, 1(2). 40-47
- Demir, M., ve Bilgi, A. D. (2018). *Yazıca zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi*. İlköğretim Online, 17(1).

- Demirel, M. (2010). Primary School Curriculum for Educable Mentally Retarded Children: A Turkish Case. *Online Submission*, 7(3), 79-91.
- Deshpande, P., ve Ahmed, I. (2019). Evaluation of Peer Instruction for Cybersecurity Education. *In Proceeding of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE'19)*.
- Diken, H. İ. (Ed.). (2013). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi
- Duran, E., ve Çoban, O. (2011). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 17-22.
- Ekin, Ö.(2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Çukurova üniversitesi, Adana
- Eripek, S. (1998). *Zihin engelliler*. Özel Eğitim Kitabından (ed. S. Eripek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Kök Yayıncılık.
- Fawcett, L. M., ve Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem- solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157-169.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., ve Serpa Pimentel, J. (2017). Social Experiences of Children With Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33–50
- Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15.
- Gevrek, İ. (2018). *Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuma Ve Anlama Becerilerinin Tekrarlı ve Renkli Metinlerle Okuma Yöntemiyle Geliştirilmesi_Bir Eylem Araştırması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3), 193-206.

- Gliner, J. Morgan, G. Leech, N. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of educational research*, 51(1), 139-176.
- Gresham, F. M. (1982 a). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional children*, 48(5), 422-433.
- Gresham, F. M. (1982 b). Social skills instruction for exceptional children. *Theory into Practice*, 21(2), 129-133.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional children*, 48(5), 422-433.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of school Psychology*, 25(4), 367-381.
- Güteryüz, H. (1997). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem
- Gündoğmus, H. D. (2018). Self-Efficacy of Teacher Candidates for Teaching First Reading and Writing. *Educational Research and Reviews*, 13(6), 224-229.
- Güneş, F. (2005). *Niçin ses temelli cümle yöntemi*. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, (136-145).
- Güneş, G. (2008). *4-6 Yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güvey Aktay, E., ve Gültekin, M. (2015). Akran İşbirliği ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1).
- Hergül Hoccoğlu, Ö. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi anne ve babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hsiao, Y.-J. (2018). Parental Stress in Families of Children With Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 201–205.

- Iqbal, M., Baig, M. A., Bhinder, M. A., ve Zahoor, M. Y. (2016). Factors Causing Mental Retardation. *Asian Journal of Natural and Applied Sciences Vol, 5, 3*.
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F., & Dibiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Exceptional Children, 78(3)*, 301-317.
- Kapıkıran, N. A., Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(19)*, 19-27.
- Kara, B.(2017). *Dünyada ve Türkiye’de zihinsel engellilerde eğitim*. International Journal of Social Science 61 , 277-288
- Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 134-152*.
- Kaya, M., ve Yıldız, K. (2019). The Effect of Montessori Programme on The Motion and Visual Perception Skills of Trainable Mentally Retarded Individuals. *Journal of Education and Training Studies, 7(2)*, 120-128.
- Khodabakhshi-koolae, A., Falsafinejad, M. R., ve Rezaei, S. (2018). Effectiveness puppet play therapy on adaptive behavior and social skills in boy children with intellectual disability. *Caspian Journal of Pediatrics, 4(1)*, 271-277.
- Koç, R. (2012). *Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve" Ses Temelli Cümle Yöntemi" Uygulaması*. Electronic Turkish Studies, 7(4).
- Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitimi programının ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Levy, R., Hall, M., ve Preece, J. (2018). Examining the Links between Parents’ Relationships with Reading and Shared Reading with their Pre-School Children. *International Journal of Educational Psychology, 7(2)*, 123-150.
- Mawene, D., ve Bal, A. (2018). Factors Influencing Parents' Selection of Schools for Children with Disabilities: A Systematic Review of the Literature. *International Journal of Special Education, 33(2)*, 313-329.

- MEB (2015). *Çocuk Gelişimi (Zihinsel Engelliler)*. Ankara. (Erişim tarihi: 01.12.2018).
https://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2016_hbo_program_modulleri/ZihinselEngelliler.pdf
- Mielonen, A., ve Paterson, W. (2009). Developing literacy through play. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 3(1), 2.
- Molotja, T. W., ve Themane, M. (2018). Enhancing learners' reading habits through reading bags at secondary schools. *Reading and Writing*, 9(1), 1-9.
- Montelongo, J. A., ve Hernández, A. C. (2007). Reinforcing expository reading and writing skills: A more versatile sentence completion task. *The Reading Teacher*, 60(6), 538-546.
- Mousavi, S. M. (2014). The Effect of Peer Observation on Iranian EFL Teachers' Self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 181-185
- Odom, S. L., Strain, P. S. (1984). Classroom-based social skills instruction for severely handicapped preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 97-116.
- Okilwa, N. S., & Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450-463.
- Özbey, S., ve Köyceğiz, M. (2019). Investigation of the Effect of Social Skills Training on the Motivation Levels of Preschool Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 477-486.
- Özdemir, M. (2010). *Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma*. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özokcu, O., Akçamete, G., ve Özyürek, M. (2017). Examining the Effectiveness of Direct Instruction on the Acquisition of Social Skills of Mentally Retarded Students in Regular Classroom Settings. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 214-226.
- Quinn, J., Folsom, J., ve Petscher, Y. (2018). Peer Effects on Vocabulary Knowledge: A Linear Quantile Mixed-Modeling Approach. *Education Sciences*, 8(4), 181.

- Rispoli, K. M., Hawley, L. R., ve Clinton, M. C. (2018). Family Background and Parent–School Interactions in Parent Involvement for At-Risk Preschool Children With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 52(1), 39-49.
- Selimoğlu, H., ve Aydın, A. Akran Öğretiminin Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sosyal Kabulü ve Benlik Saygısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 639-658.
- Sengül, H., ve Akçin, N. (2010). *Opinions of Special Education Teachers about Teaching Reading and Writing to Mentally Retarded Children*. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43(2), 1.
- Sezgin, N. (2016). *Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Shastina, E., Shatunova, O., Borodina, T., Borisov, A., ve Maliy, Y. (2018). The role of reading in the development of giftedness in the context of globalization and national identity. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(1), 158-167.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., ve Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological science*, 27(7), 1027-1035.
- Strain, P. S., & Odom, S. L. (1986). Peer social initiations: Effective intervention for social skills development of exceptional children. *Exceptional Children*, 52(6), 543-551.
- Sucuoğlu, B. (Ed.). (2015). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Kök Yayıncılık.
- Thackery, E., Harris, M. (Eds.). (2003). *The Gale Encyclopedia of Mental Disorders. (Vol.2)*. Gale Group.
- Tok, Ş., Tok, T. N., ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 123-144.
- Tosuncuoğlu, I. (2018). Forming a Well Organized Writing Activities. *Journal of Education and Training Studies*, 6(6), 122-127.

- Turan, S.(Ed.).(2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri/ desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uğuz, S. (2006). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından algılama biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler*. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ünsal, F. Ö., ve Şahan, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının" engelli" kavramına ilişkin görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Vardar, A. K., ve Sarıoğlu, S. A. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *E-AJELI (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)*, 5(1).
- Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2013). Improving social skills in adolescents and adults with autism and severe to profound intellectual disability: A review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 594-615.
- Warger, C. L., ve Rutherford Jr, R. B. (1993). Co-teaching to improve social skills. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 21-27.
- Yaman, T. (2015). *Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yıldız, C.(Ed.).(2008). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi
- Yılma G., ve Bahadır, U. C. A. N. (2014). Usage Of Pictograms To Introduce Musical Instruments To Educable Mentally Retarded Children As An Alternative Method. *International Journal of Electronics, Mechanical and Mechatronics Engineering (IJEMME)*, 3(2), 525-531.

EKLER

Ek-1: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:	
Görüşme Saati:	
Görüşmenin Yapıldığı Kurumun Adı:	
Görüşme Yapılan Öğretmenin Adı-Soyadı:	
Yaş:	()20-25 yaş ()26-30 yaş ()31-35 yaş ()36-40 yaş ()41-45 yaş ()46-50 yaş ()51-55 yaş ()56 yaş ve üzeri
Cinsiyetiniz:	()Kadın ()Erkek
Öğrenim Düzeyi:	()Lisans ()Yüksek Lisans ()Doktora
Mezun olduğunuz bölüm(ler):
Kurumdaki Görevi:	() Sınıf Öğretmeni () Özel Eğitim Öğretmeni
Özel eğitim sertifikanız var mı?	()Evet ()Hayır
Mesleki Çalışma Süresi:	()1-5 yıl ()6-10 yıl ()11-15 yıl ()16-20 yıl ()20 yıl üzeri
Öğretmenin Medeni Durumu:	()Evl () Bekar
Öğretmenin Çocuk Sayısı:	()Çocuğu yok. ().....

Saygıdeğer Öğretmen,

Bu formta elde edilen bilgiler, Fırat Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yürütülmekte olan "Okuma Yazma Becerleri ve Sosyal Becerilerin Zihinsel Engelli Çocuklara Kazandırılmasında Akran Eğitiminin Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Araştırmanın yürütülüşü ve değerlendirilşi tamamen bilimsel kriterler çerçevesinde kalacak ve anketi cevaplayanların kimlikleri "Öğretmen 1", "Öğretmen 2" gibi kodlar kullanılarak gizli tutulacaktır. Verdığınız destek için şimdiden teşekkürler.

Şinan ADANIR
Fırat Üniversitesi

Sorular:

1. Zihinsel engelli çocukların sesleri okumasında akranlarının etkisi nedir?
2. Zihinsel engelli çocukların sesleri yazmasında akranlarının etkisi nedir?
3. Zihinsel engelli çocukların heceleri okumasında akranlarının etkisi nedir?
4. Zihinsel engelli çocukların heceleri yazmasında akranlarının etkisi nedir?
5. Zihinsel engelli çocukların kelimeleri okumasında akranlarının etkisi nedir?
6. Zihinsel engelli çocukların kelimeleri yazmasında akranlarının etkisi nedir?
7. Zihinsel engelli çocukların cümleleri okumasında akranlarının etkisi nedir?
8. Zihinsel engelli çocukların cümleleri yazmasında akranlarının etkisi nedir?
9. Zihinsel engelli çocukların ilşıkli bağlama becerilerinde akranlarının etkisi nedir?
10. Zihinsel engelli çocukların ilşıkli sürdürme becerilerinde akranlarının etkisi nedir?
11. Zihinsel engelli çocukların grupla bir işi yürütme becerilerinde akranlarının etkisi nedir?
12. Zihinsel engelli çocukların duygulara yönelik becerilerinde akranlarının etkisi nedir?
13. Zihinsel engelli çocukların sakırgan davranışlarla baş etmeye yönelik becerilerinde akranlarının etkisi nedir?
14. Zihinsel engelli çocukların stres durumlarıyla baş etme becerilerinde akranlarının etkisi nedir?
15. Zihinsel engelli çocukların problem çözme becerilerinde akranlarının etkisi nedir?
16. Zihinsel engelli çocukların plan yapma becerilerinde akranlarının etkisi nedir?



ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE İLİŞKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın konusu
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı teslim alan kurum	EARGED Başkanlığı İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini EARGED Başkanlığı/Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim ettim. .../.../20...

Teslim Eden

.....
.....

Teslim Alan

.....
.....

UYGUNDUR

.../.../20...

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Saygıdeğer Öğretmen,

Bu formla elde edilen bilgiler, Fırat Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yürütülmekte olan "Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitiminin Okuma Yazma Becerileri ve Sosyal Becerilere Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce çalışmanın hangi amaçla yapıldığını anlamanız ve kararınızı, çalışma hakkında tam olarak bilgilendirildikten sonra vermeniz gerekmektedir. Bu bilgilendirme formu söz konusu çalışmayı ayrıntılı olarak tanıtmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen bu formu dikkatle okuyunuz. Çalışma ile ilgili anlamadığınız veya eksikliğiniz hissettiğiniz bilgileri araştırmacıya sorunuz ve anlaşılır yanıt isteyiniz. Bu çalışmaya katılıp katılmama konusunda serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanır. Araştırmanın yürütülme ve değerlendirme süreçleri tamamen bilimsel kriterler çerçevesinde sürdürülecek ve anket sonuçlarının kimlikleri gizli tutulacaktır. Verdığınız destek için şimdiden teşekkürler.

Dr. Öğr. Üyesi. Burcu GEFER ŞEN
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
E-Posta: burcugszersen@firat.edu.tr
Telefon: 0 424 237 00 00 – 4958

Sinan ADANIR
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
Telefon: 0530 456 83 15

Bilgilerin Gizliliği

Açıklama: Araştırma "Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitiminin Okuma Yazma Becerileri ve Sosyal Becerilere Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında Bingöl'deki ilkokullarda ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerle birlikte yapılacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen her türlü bilgi, belge vs. araştırmacıda kalacaktır.

Katılımcı Sayısı

Araştırmada yer alması ön görülen toplam katılımcı sayısı 30 olarak planlanmaktadır.

Araştırmaya Katılın Süresi

Araştırmada yer almanız için ön görülen süre 2 aydır.

Araştırmanın Amacı

Zihinsel engelli çocuklarda akran eğitiminin okuma yazma becerileri ve sosyal becerilere etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmaya Katılım Koşulları

Araştırmada yer almak için belirtilen illerde ve belirtilen görevlerde bulunuyor olmak gereklidir.

Katılımcı

Adı, soyadı:

İmza

1. Araştırmanın Taslak Planı
2. İçindekiler
3. Giriş
4. Çalışmanın Önemi
5. Çalışmanın Amacı
6. Akran Eğitimi
7. Zihinsel Engelli Çocuklar
8. Sosyal Beceriler
9. Okuma Yazma Becerileri
10. Yöntem
11. Bulgular
12. Tartışma, Sonuç ve Öneriler
13. Kaynakça
14. Ekler

Ek-2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/02/2019-311358

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/302.14.01/
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalınız Dr.Öğr.Üyesi Burcu GEZER ŞEN'in yönetiminde yüksek lisans öğrencisi Sinan ADANIR'a ait "**Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitiminin Okuma Yazma Becerileri ve Sosyal Becerilere Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TURKIYE

Ayrıntılı bilgi için İrtibat : Şensu TATAR

Tel: 0 (424) 237 00 00

Faks: 0 424 2122717

E-Posta: :

Elektronik e-İmza: <http://www.firat.edu.tr>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
07.02.2019	18	5	Dr.Öğr.Üyesi Burcu GEZER ŞEN

KARAR

"Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitiminin Okuma Yazma Becerileri ve Sosyal Becerilere Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunamadı	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	Bulunamadı
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza

Ek-3: Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 01/04/2019-139512



T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48605746-44-E.6345084
Konu :Anket Uygulanması

27/03/2019

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 15/03/2019 tarihli ve 11611387-44-92356 sayılı yazı.
b) 26/03/2019 tarihli ve 48605746-44-E.6234124 sayılı Olur.

İlgi (a) yazınız ekinde alınan Üniversiteniz Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bilim Dalı Öğretim Elemanı Dr.Öğr.Üyesi.Burcu GEZER ŞEN'in danışmanlığını yürüttüğü Yüksek Lisans Öğrencilerinden Sinan ADANIR'ın yürütmekte olduğu "Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitiminin Okuma Yazma Becerilere Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu anket çalışmasının Mart-Haziran 2019 tarihleri arasında 6 haftalık süreçte, ilimiz merkezindeki ilkokullarda kayanştırma öğrencisi olan 15 sınıf öğretmeni ve özel eğitim okullarında görev yapan 15 özel eğitim öğretmeni ile görüşme yapılmasına yönelik uygulanması ile ilgi (b) Makam Onayı ile uygun görülmüş olup, İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından mühürlenmiş uygulanacak anket formlarının birer örneği kapalı zarf içerisinde ilişikte gönderilmiştir.

Bilimsel veri toplamak amacıyla ekte gönderilen anket çalışmasının tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde, CD'ye kayıtlı olarak bir örneğinin ilişikte gönderilen (Ek-1) formu ile birlikte Valiliğimize (İl Millî Eğitim Müdürlüğü) gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Taner BOLAT
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 adet)
- 2-Araştırma Değerlendirme Ek-2 Formu (1 adet)
- 3-Anket Formu (18 adet)

Düzenli Elektronik İmza ile
Aşağıda belirtilen
.....
Görsel AKGÜNBOĞDİ

BİNGÖL İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Adres: Hükümet Köşkü Kat:3 12090 BİNGÖL
Tel: (426) 213 25 85 – 214 31 09 Fax: (426) 213 48 47

e-posta: bingolmem@meb.gov.tr
Web adr: http://bingol.meb.gov.tr
Bilgi için: A.Mutalıp İLK YAZ

Bu evrak güvenli elektronik imza ile oluşturulmuştur. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 99fc-4100-332e-b9a9-f250 koda ile teyit edilebilir.

LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Sinan ADANIR	Öğrenci No: 172406101
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi	
Programı	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Zihinsel Engelli Çocuklarda Akran Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:


1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve abstract dahil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dahil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dahil


İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce
taranan sayfa sayısı (66) % 12

Tez Savunma Sınavından sonra
taranan sayfa sayısı (75) % 11

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25 dir.

Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır <input type="checkbox"/> Saklanmamıştır <input type="checkbox"/>	20/02/2020 İmza 
--	---	---

Sınav Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi BURCU GEZER ŞEN (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u>	İmza 
---	-----------------	---

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formunda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta : egtbilens@firat.edu.tr
--	---	---

ÖZGEÇMİŞ

Sinan ADANIR 1991 yılında Bingöl’de doğdu. İlk ve ortaokulu Bingöl’ün Genç ilçesinde İnönü İlköğretim Okulu’nda okudu. Liseyi Genç Lisesi’nde okuyup mezun olduktan sonra 2009 yılında İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programını kazandı. 2013 yılında Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Lisans Öğrenimine devam edip İnönü Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünden de 2014 yılında mezun oldu. 2014 yılı Bingöl’ün Genç ilçesinde Özel Eğitim Öğretmeni olarak göreve başladı ve şuan İstanbul ili Bakırköy ilçesine bağlı Hamdullah Suphi Tanrıöver İlkokulunda görev yapmaktadır. 2017 yılında başladığı Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programına devam etmektedir.