

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA
DEVAM EDEN (60-72 AY) ZİHİNSEL ENGELLİ VE
NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
PROBLEM DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI**

(Yüksek Lisans Tezi)

Kamil YOŞUMAZ

Kütahya - 2013

T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN (60-72
AY) ZİHİNSEL ENGELLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN
ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI**

Danışman:
Doç. Dr. H.Zeynep İNAN

Hazırlayan:
Kamil YOŞUMAZ

Kütahya – 2013

Kabul ve Onay

Kamil YOŞUMAZ'ın hazırladığı “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden (60-72 Ay) Zihinsel Engelli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

...../...../2013

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Doç. Dr. H. Zeynep İNAN (Danışman)		
Doç. Dr. Ali ÖZEL		
Yrd. Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL		

Doç. Dr. Ali ÖZEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden (60-72 Ay) Zihinsel Engelli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2013

Kamil YOŞUMAZ

Özgeçmiş

26 ağustos 1986 tarihinde Kütahya ili Gediz ilçesinde doğdu. İlk öğretim ve lise eğitimini Kütahya'da tamamladı. Lisans eğitimini 2005-2010 yılları arasında Yakın Doğu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümünde tamamladı. Lefkoşa psikiyatri merkezinde 4,5 yıl bir fiil çalışmıştır. 2011 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.

Öncelikle tez danışmanım olmayı kabul eden, araştırmanın her aşamasında desteğini benden esirgemeyen, bilgisiyle bana yol gösteren değerli tez danışmanım Doç. Dr. H. Zeynep İNAN hocama katkılarından dolayı saygılarımı sunar teşekkürü bir borç bilirim ve tez jürime katılan kıymetli hocam Doç. Dr. Ali ÖZEL hocama ve imla hatalarımı sabırla düzelttiren değerli Yrd. Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL hocama teşekkür ederim.

Araştırmamda PDÖ ölçeğini kullanmama izin veren ve bütün ölçeği benimle paylaşan Sayın Öğr. Gör. Dr. Saide ÖZBEY hocama sonsuz teşekkürler.

Araştırmam süresince her sorduğum soruyu sıkılmadan ve sabırla cevap veren sayın Öğr. Gör. Taşkın İNAN ve Arş. Gör. Murat BARTAN hocalarıma da teşekkür ederim.

Manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen babam, annem ve değerli eşim Sevdije ve de her ne kadar dikkatimi dağıtmaya çalışan ama bir o kadarda beni varlığıyla kendisine bağlayan biricik kızım ve dünyaya gelecek olan oğluma sonsuz teşekkürler...

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN (60-72 AY) ZİHİNSEL ENGELLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

YOŞUMAZ, Kamil

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. H. Zeynep İNAN

Haziran, 2013, 114 sayfa

Çalışma 60-72 ay arası çocuklarının gelişim özelliklerini inceleyerek normal gelişim gösteren ve zihinsel engelli çocukların problem davranışlarını açıklamaktadır. Çalışmada gelişim, problem davranış ve zihinsel engellilik kavramları incelenerek gelişim süreci ortaya koyulmuştur. Araştırmamızın amacı 60-72 ay arası zihinsel engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların gelişim özelliklerinin incelenerek problem davranışlarının belirlenmesi ve bu çocukların aynı ortamda bulunmaları, eğitimleri sırasında problem davranışlarının üzerine inceleme yapmaktır. Araştırmamızın varsayımı; 60-72 ay arası zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların problem davranışları incelenerek, birlikte eğitim almalarında problem davranışları azalmaktadır ya da artmaktadır. Araştırmamız Kütahya ilinde devlet ve özel okulda yapılmıştır. Örneklemimiz bu okulda eğitim alan sosyo-demografik düzeyleri benzer 64 zihinsel engelli çocuk ve 64 normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmamızda dördümlü Likert ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; kız ve erkek çocukların problem davranış düzeyleri aynı seyirdedir. Normal gelişim gösteren çocukların problem davranış puanları, kaynaştırma öğrencilerinden daha yüksektir. Normal gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma öğrencilerine göre daha fazla problem davranış sergilemektedirler. Bu çıkan sonuç istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Bu durum kız ve erkek öğrenciler için geçerlidir.

Okul öncesi eğitimde çocukların problem davranışları daha erken tespit edilecek ve kaynaştırmayla çocuklar sosyal hayatın içerisinde gelişimlerini tamamlama imkanı elde edecektir. Yapılan ölçeklemede kaynaştırma çocuklarının doğum sıralarına göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Bunun yanında okul öncesi eğitimdeki çocuklar psikolog gözetiminde incelenerek bu problem davranışları yapan çocukların problemleri araştırılarak terapilerle iyileştirmeye gidilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda müdahale programının hazırlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Normal Gelişim Gösteren Çocuk, Zihinsel Engelli Çocuk, Kaynaştırma, Gelişim, Problem Davranış.

ABSTRACT**COMPARISON OF MENTALLY RETARDED CHILDREN AND PROBLEMATIC BEHAVIOURS OF CHILDREN WITH NORMAL DEVELOPMENT (60-72 MONTHS) GOING TO PRESCHOOL INSTITUTIONS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES****YOŞUMAZ, Kamil****M.A. Thesis, Department of Social Studies Education****Supervisor: Asst. Prof. H. Zeynep İNAN****June, 2013, 114 pages**

Study examining the development characteristics of children 60-72 months of normal and mentally retarded children's problem behavior, explains. In the study of development, the development process by examining the concepts of problematic behavior, and mental disability has been revealed. The scaling mainstreaming children's problem behaviors were examined and no difference in the order of birth has not been determined. The aim of our study with mentally retarded children between 60-72 months of development characteristics of children with normal development of children in the same environment by examining the problem and determine the behavior, during the training to do the review on the problematic behavior. Our research hypothesis; 60-72 months with intellectual disabilities and children with normal development should be trained in problem behaviors decreased. Research conducted in a private school and public school in the province of Kütahya. Similar to the socio-economic levels of education in this school. 64 and 64 normally developing children are children with mental disabilities.

Levels of problematic behavior of boys and girls at the same level. Problematic behavior scores of children with normal development, mainstreaming students is higher. Normally developing children exhibit problematic behavior than mainstream students. This applies to boy and girl students.

However, children with normal development mainstreaming students with scores higher than the problematic behavior. Problem behaviors in pre-school children will be identified earlier and children will have the opportunity to complete their development in social life.

Keywords: Normally Developing Children, Mentally Retarded Children, İntegration, Development and Problematic Behavior.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

GELİŞİM VE LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN GELİŞİMİ	7
1.2. 60-72 AYLIK NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN PSİKOMOTOR GELİŞİMİ	8
1.3. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMİ	10
1.4. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM	15
1.5. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ	18
1.6. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ÖZ BAKIM BECERİLERİ	20
1.7. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN GELİŞİMİ	22
1.8. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN PSİKOMOTOR GELİŞİMİ	24
1.9. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİ	25
1.10. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ DİL GELİŞİMİ	26
1.11. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ BİLİŞSEL GELİŞİMİ	27
1.12. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ ÖZ BAKIM BECERİLERİ	28

İKİNCİ BÖLÜM OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

2.1. TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	35
2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN YARARLARI.....	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM PROBLEM DAVRANIŞLAR

3.1. PROBLEM DAVRANIŞLARIN TESPİTİ	47
3.1.1. Davranış Bozuklukları.....	47
3.1.2. Duygusal Bozukluklar	48
3.1.3. Alışkanlık Bozuklukları	48
3.1.4. Ağır Ruhsal Bozukluklar	48
3.1.5. İletişim ve Sosyal Yeterlilik	48
3.2. PROBLEM DAVRANIŞLARIN İŞLEVLERİ	49
3.3. ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLAR VE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ....	50
3.4. KAYNAŞTIRMA.....	54
3.4.1. Kaynaştırmanın Tanımı	54
3.4.2. Kaynaştırmanın Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları.....	56
3.4.3. Kaynaştırmanın Normal Öğrencilere Yararları	56
3.4.4. Kaynaştırmanın Normal Sınıf Öğretmenlerine Yararları	57
3.4.5. Kaynaştırmaya İlişkin Anne ve Babaların Görüşleri.....	58
3.4.6. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler	58
3.4.6.1. Okul Personelinin Kaynaştırma Yaklaşımını Benimsemesi	58
3.4.6.2. Öğretmenin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumu	59
3.4.6.3. Kaynaştırma Sınıfının Hazırlanması	60

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM VE BULGULAR

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	63
4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	63

4.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	65
4.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	65
4.5. VERİ ANALİZİ	66
4.6. BULGULAR.....	66
4.6.1. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri.....	66
4.6.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler.....	74
4.6.3. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İle Zihinsel Engelli Kaynaştırma Çocukları Problem Davranışları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	81
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
EKLER.....	89
KAYNAKÇA	93
DİZİN	101

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.1: Kaynaştırma Öğrencisi Demografik Bilgiler	64
Tablo 4.2: Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler	64
Tablo 4.3: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Yüzde ve Ortalamaları	66
Tablo 4.4: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu	69
Tablo 4.5: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu	70
Tablo 4.6: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Doğum Sırasına Göre Problem Davranış Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	71
Tablo 4.7: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA testi	72
Tablo 4.8: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Tam Aileye Sahip Olup Olmadıklarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	73
Tablo 4.9: Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Yüzde ve Ortalamaları	74
Tablo 4.10: Çocukların Cinsiyetlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu	76
Tablo 4.11: Çocukların Kardeş Sayısına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu	77
Tablo 4.12: Çocukların Doğum Sırasına Göre Problem Davranış Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	78
Tablo 4.13: Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA testi	79

Tablo 4.14: Çocukların Tam Aileye Sahip Olup Olmadıklarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	80
Tablo 4.15: Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İle Zihinsel Engelli Kaynaştırma Çocukların Problem Davranışlarının Ortalamaları Farkı t testi.....	81

TEZ METNİ

GİRİŞ

Günümüz dünyasında insana verilen önem her geçen gün artmaktadır. Gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamış bireyler toplumdaki çatışmaların azalmasının ve dünyanın daha yaşanabilir duruma gelmesinin odak noktasını oluşturmaktadır. İnsanın gelişimi birbirini tamamlayan birçok faktörün birleşmesi sonucunda tamamlanmaktadır. Bu noktada çocuğun gelişimini etkileyen unsurlar belirlenerek olası problemlerin önceden fark edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 60-72 ay arası, çocuklarda gelişimin en hızlı gerçekleştiği evrelerdendir. Bu dönemde çocuk okul eğitimine hazırlanmaktadır. Sosyal yaşamın hareketleneceği bu dönemde 60-72 aylık normal gelişim gösteren çocuklar ile zihinsel engelli çocuklarda problem davranışlar görülebilmektedir. Aynı yaşta farklı gelişim özellikleri gösteren çocukların bir arada bulunması zihinsel engelli çocukların problem davranışlarının düzelmesine pozitif katkı sağlamaktadır(Uğuz, Toros, İnanç, Çolakkadıoğlu, 2004: 44-45). Yine problemlili normal çocukların davranışlarında da erken fark edildiğinde ve akranları ile bir arada bulunmaları ve zihinsel engelli çocuklarla bir arada olmaları iyileşmelerini hızlandırmakta, uyum problemi problem davranışa dönüşmemektedir (Uğuz, Toros, İnanç, Çolakkadıoğlu, 2004: 47).

60-72 ay arası zihinsel engelli çocuklar akranlarına göre gerilik ve sosyal uyum problemi yaşamaktadır. Zihinsel engelli çocuklar yaşlarının altında gelişim özellikleri göstermekte ve yaşitlarına göre daha geç algılamakta ve sosyal ortama adapte olmakta zorlanmaktadır (Uğuz, Toros, İnanç, Çolakkadıoğlu, 2004: 47).

Nitelikli ve kendine güveni tam bireylerin yetiştirilmesi günümüz eğitiminin temel amaçlarındanıdır. Okul öncesi dönem (60-72ay) okul eğitimine başlayacak bireylerin hazırlık dönemidir. Kişilik gelişimlerinin en önemli evresini tamamlamayan veya hatalı olarak beslenen problem davranışlara sahip bireyler toplumda geri dönülmez hasarlara neden olabilmektedir(Gözün, Yıkmış, 2004: 66). Bu noktada 60-72 ay evresi normal gelişim gösteren, zihinsel engelli çocukların davranışlarının iyileştirilmesi ve sağlıklı-normal tepkilere doğru çevrilmesi için yapılacak çalışmalar en önemli yatırımlardan olacaktır.

60-72 ay, çocukların gelişiminin tüm boyutlarında belirleyici olmaktadır. Bu anlamda zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların problem davranışları erken tespit edilerek müdahalede geç kalınmamalıdır. Problemler karşılaştırılarak sorunun neye dayandığı belirlenmelidir. Çocukların problem davranışları karşılaştırılarak problemlerin normal gelişim gösteren ve zihinsel engelli çocukların gelişimlerinin hangi temeline dayandığı ortaya koyulabilir (Gözün, Yıkmış, 2004: 67).

Erken çocukluk olarak da isimlendirilen bu dönem bireyin gelişimi için önemli ve gelişimin hızlı olduğu bir süreçtir. Bu dönemde çocuğun beyin gelişimi bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişimi için güçlü bir alt yapı oluşturmaktadır. Bu dönem bireyin gelecekte kendini gerçekleştirmesi ve özgüveni yüksek kişilik olmasını belirlemektedir. Sosyal anlamda üretken ve topluma faydalı ve kendini ifade edebilen girişken olmalarının alt yapısını oluşturmaktadır (Gözün, Yıkmış, 2004: 68).

Bu noktada çocuğun yaşadığı çevre en önemli belirleyicilerden olmaktadır. Normal ve zihinsel engelli çocukların gelişimlerini tamamlamalarında birçok etken olumlu veya olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Yaşanılan sosyal ortam uyarılar açısından ne kadar verimli olursa kazanımlar o kadar olumlu olacaktır. Çocuğa duygusal ve fiziksel destek sağlanması yeni öğrenme fırsatlarının sunulması bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu dönemde kazanılan olumlu davranış deneyimleri gelecek yaşamını ve okul eğitimini olumlu etkileyecektir (Gözün, Yıkmış, 2004: 68).

Çocukların gelişim özellikleri belirli bir sırayla olmaktadır. Ancak zihinsel engelli çocukların gelişimi normal seyrinde gelişmemektedir. Çocukların davranışlarının karşılaştırılmasıyla varılan sonuçlar çocukların problem davranışlarının çözülmesinde yararlı olacaktır(Gözün, Yıkmış, 2008: 69).

Problem Cümlesi

Araştırmamızın ana problemi şudur: 60-72 ay arası okul öncesi eğitim alan zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların davranış problemlerinin kaynaştırma eğitimi ile çözülmekte midir?

60-72 ay arası okul öncesi eğitim alan zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların davranış problemleri var mıdır? Her iki gruptaki çocuklar arasında

herhangi bir problem davranışı farkı var mıdır? Davranış problemleri varsa hangi düzeydedir? Bu davranış problemleri cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim süresine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır?

1-Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların davranış problemleri;

-Cinsiyeti

-Kardeş sayısı

-Doğum sırası

-Okul öncesi eğitim süresi

-Çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2-Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar bir aradayken davranış problemleri göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

60-72 ay arası zihinsel engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların gelişim özelliklerinin incelenerek problem davranışlarının belirlenmesi ve bu çocukların aynı ortamda bulunmaları, eğitimleri sırasında problem davranışlarının üzerine inceleme yapmaktır.

Varsayımlar

“60-72 ay arası zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların birlikte eğitim almalarında problem davranışları azalmaktadır” varsayımı araştırılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmamız Kütahya ilinde zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların eğitim aldığı özel ve devlet okullarında 2013 yılında yapılmıştır. Örneklemimizi bu okulda eğitim alan sosyo-demografik düzeyleri benzer 64 zihinsel engelli çocuk ve 64 normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmaktadır.

Tanımlar

Davranış Problemleri; Etkili bir öğretimin olabilmesi sınıfta öğretmenin öğrencileriyle nasıl bir etkileşim kurduğuna bağlıdır. Öğretmenin etkileşimini önemli biçimde etkileyen temel nedenlerin başında sınıf ortamını bozan ve hem öğretmenin kendini kontrol etmesini zorlaştıran hem de öğretimi aksatan sınıf ortamına uygun olmayan öğrenci davranışları gelir. Genellikle öğrenciler, bu davranışların sınıf ortamına uymadığını fark etmezler. Çünkü bu davranışların çoğu oluş biçimleri nedeni ile öğrencileri değil öğretmeni rahatsız etmektedir. Öğretim günü sonunda öğretmenin enerjisini tüketmesine neden olan ve sağlığını dahi etkileyen bu davranışların denetlenmesi gerekmektedir. Böylece etkili bir iletişim ortamı sağlanabilir (Ataman, 2002:35).

Zihinsel engelli çocuklar; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında çeşitli nedenlere bağlı olarak gelişimsel dönemde ortaya çıkan, uyumlu davranışlarda görülen yetersizliğe ilaveten dikkat, algılama, bellek ve muhakeme gibi genel zekâ fonksiyonları açısından normal gelişim gösteren çocukların altında olma durumudur (Zihinsel Engelliler Vakfı, 2013).

Kaynaştırma eğitimi; Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Özel Eğitim Hizmetleri, 2013, 22).

Problem davranış: uyumsuz çocuklar ve duygusal bozukluğu olan çocuklarda görülen davranış tipidir. Problem davranış, bireyin hem kendisine hem de çevresine zarar veren ve içinde bulunduğu toplumun sosyal değerlerine uygun olmadığı için

bireyin sosyal ortamların dışında kalmasına neden olan davranışlardır (Kanlıkılıçer, 2005: 11).

Dışa yönelim; 48-72 ay arası normal gelişim gösteren çocukların dış dünyayla bağlantılarının olmasıdır (Kanlıkılıçer 2005: 12).

İçe yönelim; 48-72 ay arası normal gelişim gösteren çocukların iç dünyasına kendisini kapatmasıdır (Kanlıkılıçer, 2005: 12).

Antisosyal kişilik bozukluğu veya diğer adıyla sosyopati, psikopati ile alâkalı bir psikolojik bozukluktur (Kanlıkılıçer, 2005: 13).

Benmerkezci kişiler karşılarındaki insanların rolüne girmeyen, olaylara onun açısından bakmayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Kanlıkılıçer, 2005: 13).

BİRİNCİ BÖLÜM

GELİŞİM VE LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN GELİŞİMİ

Bu dönemde aile çocuklar için yaşamın merkezindedir, çocuklara karşı ilgi artmaktadır. İnce, kaba motor beceriler ve kuvvet gelişir. Davranış büyük anlamda egosantriktir. Bir yandan diğer insanların bakış açısını anlama gelişir. Bu çocuklar ailelerinin kontrolleri altındadır (Bayhan ve Artan, 2007: 37-41).

Piaget' e göre 60-72 ay arası dönem işlem öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuk analiz ve sentez yapmadan sembollerini olaylara katıyormuş gibi kullanmaktadır. Çocuk kıyaslama yaparken tek boyutlu düşünmektedir. Bütünsellik gelişmemiştir. Geriye dönüşebilirliği yapamamaktadır. Bu yaşlarda algı hızlı bir şekilde gelişmektedir. Tüm duyuların gelişiminde temel değişimler yaşanır. Seçicilik, ayırt etme becerisinin gelişimi, nesne değişmezliği ve kalıcılığı, benmerkezcilikte azalma görülmektedir (Piaget, 2005: 25-36).

6 yaşında her çocuk her zaman iyiyi kötüden ayıramaz. Anne ve babalarının hangi şeylere izin verip öveceklerini, neye ceza vereceklerini bilirler ancak nedenini kavrayamazlar. Olayları 'önce-sonra' sırasına dizme "geçmiş-şimdiki-gelecek" zamanı kullanım gelişmiştir (Özyürek, 2005: 22).

Bu dönemde çocukların inisiyatif yetisi gelişmiştir. Soru sormasına izin verilen, deneyler yapma fırsatı bulan, araştıran çocukta gelişmektedir. Aynı dönemde çocuklarda 'suçluluk' duygusu da gelişebilmektedir. Bir şeyi yapamadığında genelleme yaparak 'Ben beceriksizim' diye düşünebilir. Suçluluk inisiyatifi söndürür. Bunu önlemenin yolu hata yapmanın doğal olduğunu anlatmaktır. Çocuklara hata yapmanın normal olduğunun anlatılması gerekmektedir. Bu dönemde çocuklar her şeyi denemek isterler; yaparak ve yaşayarak öğrenme gereksinimindedirler. Kural, zaman ve yer tanımazlar, yüksek sesle ve çok konuşurlar. 6 yaşında hayaletlerden, canavarlardan, karanlıktan, yalnızlık kalmaktan, fırtınalardan korkmaktadır. Arkadaş seçiminde daha çok kendi yaş ve cinsiyetinden olan ve enerjisine yakın çocuklarla arkadaşlık yaparlar (Özyürek, 2005: 24).

1.2. 60-72 AYLIK NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN PSİKOMOTOR GELİŞİMİ

Motor gelişim, çocuğun hareket gelişimi ile ilgili becerilerini ifade etmektedir. Yakalama, yürüme, zıplama ve dengede durma gibi yeteneklerin kazanılması olarak da açıklanabilmektedir (MEB, 2007: 46).

İlk motor gelişimin çoğunu reflekslerin istemli hareketlerle yer değiştirmesi oluşturmaktadır. Yeni doğanın yakalama ve adım atma refleksi yerini daha büyük bebekteki istemli yakalama ve yürümeye bırakmaktadır. Motor gelişim bedenden uçlara doğru ilerlemektedir (Morris, 2002: 352). Önce baş, sonra sırasıyla omuzlar ve kollar, gövde, bacaklar ve ayaklar gelişmektedir (Kandır, 2003: 24).

Sarı (2001)'de yapmış olduğu araştırmasında 6 yaş çocuklarında psikomotor gelişim becerilerin üzerine bazı değişkenlerin etkisine bakmıştır. Araştırmanın bağlı değişkeni psikomotor gelişim becerisidir. Bağımsız değişken olarak daha önce her hangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gidilip gidilmemesi, daha önce gidilen okul öncesi eğitimin kurumunun resmi ve ya özel olması, temel kabiliyet puanı(zekâ puanı), cinsiyet, kardeş sırası, annenin çalışıp çalışmaması, el kullanımı tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini Konya'da yaşayan 6 yaş öğrencileridir. Çocukların psikomotor gelişim becerisini "LOS KF 18" ölçeği ile ölçülmüştür. Çocukların zekâ puanını "TKT "5-7" ölçeği, el tercihleri ise "Lateralizasyon" ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır (Sarı, 2001: 3-5):

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında fark bulunamamıştır. Resmi okula ve özel okula giden çocuklar arasında fark vardır. Zekâ puanı çocukların psikomotor gelişimini etkilemektedir. Kız ve erkek çocuklar arasında önemli bir fark yoktur. Kardeş sayısı psikomotor gelişim üzerinde etkili değildir. Çalışan annelerin çocuklarıyla çalışmayan annelerin çocuklarının psikomotor gelişim puan ortalamaları arasında fark önemli değildir. El tercihi psikomotor gelişim becerisi üzerinde etkilidir. Sol elini kullanan çocukların psikomotor gelişim puan ortalaması sağ elini kullanan çocukların psikomotor gelişim puan ortalamasından büyüktür (Sarı, 2001: 1-2).

- 1.Engelin üzerinden koşarak atlar.
2. Ritmik olarak galop hareketini yapar.
- 3.Ritmik olarak seker.
- 4.Tek ayak sıçrayarak 2-3 m ilerler.
- 5.Topu tek elle omuz üstünden atar.
- 6.Topu tek elle yerden yuvarlar.
- 7.Belli bir mesafedeki hedefi vurur.
- 8.Topu yerde 5-6 kere sektirir.
- 9.İp atlar.
- 10.Vücudunun farklı bölümlerini kullanarak dengede durur.
- 11.Tek ayak üzerinde 9-10 saniye durur.
12. Yardımsız takla atar.
- 13.Çeşitli hareketleri müzik ve ritim eşliğinde ardı ardına yapar.
- 14.Yumuşak malzemeleri kullanarak dengede durur.
15. Model gösterildiğinde kâğıdı çapraz şekilde katlar.
- 16.Modele bakarak daire, üçgen, kare ve dikdörtgen çizer.
17. Yatay, dikey, eğri ve eğik çizgiler çizer ve bunlardan yeni şekiller oluşturur.
18. Kalem, makas, fırçayı doğru tutar.
- 19.1-5 arası rakamları kopya eder.
20. Başlama ve durma komutlarına uyarak tempolu yürür.
- 21.Resimlerinde kompozisyonlar oluşturur (Sarı, 2001: 5-7).

1.3. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMİ

Zekâ, insanın potansiyel zihin gücü, şeklinde tanımlanabilir (Aydın, 2005: 89). McGrew ve arkadaşlarına göre, zekâ bütün dünyada mükemmel bir şey olarak kabul edilmiş ve üzerinde en çok çalışılan psikoloji konularından bir olmuştur, ancak uzmanlar onun ne olduğunu kesin olarak açıklayan bir tanımda birleşememişlerdir (Akt: Ergin, 2003: 30).

Birçok kişi zekânın bir grup zihinsel yeteneğe karşılık geldiği konusunda aynı fikirdedir. Ancak hangi yeteneklerin genel zekânın bileşenleri olduğu hakkında bazı görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Örneğin Robert Sternberg ve arkadaşları, psikoloji bilmeyen sıradan bir insanın zekâyı pratik problem çözme, sözel yetenek ve sosyal yeterliğin bir bileşimi olarak gördüğünü göstermiştir. Pratik problem çözme becerisi mantık kullanmayı, düşünceler arası bağlantılar kurmayı ve problemi bütün olarak görmeyi içerir. Sözel yetenek, yazılı ve sözlü dili gelişmiş olarak kullanmayı ve anlamayı gerektirir.

Sosyal yeterlik, insanlarla etkileşimdeki yeterliği gösterir. Zekâ alanında uzman psikologlar genel zekânın sözel yetenekleri ve pratik problem çözme becerilerini kapsadığı konusunda sıradan insanla aynı fikirdedir. Ancak sosyal yeterliğin zekânın bir göstergesi olduğu hakkında psikologlar sıradan insanla aynı görüşü paylaşmaz. Psikologlar, anahtar faktör olarak sosyal yeterlik yerine pratik zekâ üzerinde dururlar. Daha sonraki çalışmalar, yaratıcılık ve çevreye uyum yeteneğinin de uzmanlarca zekânın diğer bileşenleri arasında sayıldığını göstermiştir (Morris, 2002: 303; Sarı, 2001: 8-10).

Zekâ, kimileri tarafından “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlanırken bazıları da “bireyin öğrenme gücü” olarak tanımlamaktadır. Kimileri doğuştan belirlenmiş bir bilişsel gizil güç sayarken, kimileri de oldukça karmaşık bir algı, bellek, değerlendirici, iraksak ve yakınsak düşünce gibi faktörlerin bir bileşimi olarak görürler (Sonmaz, 2002: 43).

Zekâ geleneksel olarak zekâ bölümü denilen sayısal bir sınıflama ile tanımlanmaktadır. Zekâ Bölümü (IQ) farklı zihinsel yetenekleri değerlendirmek için hazırlanmış olan alt testlerle aynı yaş grubundaki kişilerin performanslarını karşılaştıran özel bir göstergedir (Akt: Ergin, 2003: 30).

Binet'e göre, zekâ genetik olup, araştırma ve öğrenme ile çok az gelişir. Zekâ hakkında çok açık bir tanım yapmamakla birlikte, sınıflandırmadan ziyade hafıza, tasavvur, yaratıcılık, dikkat, anlayış, etki altında kalma, estetik ve ahlaki duygu, kas gücü, irade gücü, görme algısı gibi özellikleri araştırmaya önem vermiştir (Sonmaz, 2002: 44).

Binet'in zekâ kavramı şu özellikleri içerir (Aydın, 2005: 89):

- a) Anlamak,
- b) Hüküm vermek,
- c) Akıl yürütmek,
- d) Düşünceye belli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek,
- e) Düşünceyi amacın gerçekleşmesi doğrultusunda intibak ettirmek,
- f) Kendi kendini eleştirebilmek.

Zekâ genel bir yetenek ya da beceri midir yoksa birçok değişik ve farklı yeteneklerden mi oluşmaktadır? Spearman, zekânın genel bir yapı olduğu ve zihinsel enerjinin de her eylemin kaynağı olduğu görüşünü ileri sürmüştür (Morris, 2002: 303).

Spearman (1927) işlevsel birlik kavramını açıklayan temel bir teori de ortaya koymuştur. Spearman'ın model ve teorisi zekâyâ ilişkin bütün farklı yeteneklerin tek bir temel işlemden (yani tek bir özden) kaynaklandığını varsayar. Bu teoriye göre, öz, imkan dâhilindeki çok sayıda kaynağın herhangi birinden geliyor olabilir. Bu öz mesela genetik olabilir veya sinirsel hızdan kaynaklanıyordur, ya da belki çevre şartlarının bir fonksiyonudur. Öz teorisinin temel özelliği, özün nereden geldiğine ilişkin ortaya koyulanlar değil, tek bir şeyin görüneni belirlediği düşüncesidir (Flanagan vd, 1997:

55). Yaptığı araştırmalarda insanın zihinsel etkinliklerinde ortak bir nokta bulunduğunu iddia eden Spearman'ın tek faktör kuramına göre, kişi sahip olduğu “g” faktörüne bağlı olarak genelde parlak ya da tam tersi sönük olarak tanımlanabilir. “g” faktörü zekâ testlerinde performansı belirleyen temel unsurdur. Ayrıca özel faktörler de vardır ve bunlar, belli yetenek ya da testlerde belirleyici rol oynamaktadır. Özel faktör, kişiden kişiye, bir denemeden diğerine değişmektedir. Çevre, okul, heyecan gibi faktörlerin etkisinde kalır (Sonmaz, 2002: 46).

Terman zekâyı, soyut düşünme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Thorndike, zekânın iyi tepkide bulunma yeteneği olduğuna ve yeni durumlarla etkin olarak baş etme kapasitesini gösterdiğine inanmaktadır. Weschler zekâyı, bireyin kararlı hareket etme, akılcı düşünme ve çevresiyle etkin olarak baş etme kapasitesi olarak tanımlar (Akt: Ergin, 2003: 30).

Gardner'ın Çoklu Kuramı, insanların sahip oldukları bir çok yetenek ve yetenek bileşiminin, kalıplaşmış sınavlarla ölçülemediğini, IQ değerleri farklılık göstermesine rağmen çeşitli vasıflara sahip kişilerin toplumda başarıyla yaşadığını ve zekâ denince yalnızca dilsel, matematiksel-mantıksal zekânın anlaşıldığını öne sürer (Sonmaz, 2002: 48).

Thurstone, zekânın tanımını insanın dürtüsel tepkiler yapmasını önleyen bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür. Thurstone çalışmaları sırasında zekânın temel yapısını oluşturduğunu düşündüğü on iki faktör elde etmiştir. Daha sonra bu faktörleri yediye indirmiş ve bu faktörleri temel nitelikler olarak nitelemiştir. Bu faktörler; sözel yetenek, kelime akıcılığı, sayısal yetenek, genel muhakeme yeteneği, yer-mekan ilişkileri, bellek faktörü, algısal faktörlerdir (Akt: Sonmaz, 2002: 46).

Cattell'in “Akıcı ve Kristalleşmiş Zekâ Teorisi”nde zekânın iki önemli boyutu vardır. Akıcı zekâ, bireyin temel biyolojik kapasitesini temsil etmektedir. Bütün bir beyin kabuğunun etkinliğini temsil ettiği ve fizyolojik olarak belirlediği, biyolojik, nörolojik ve istemsiz öğrenme gibi faktörlerin etkilerini yansıttığı düşünülmektedir. Kristalleşmiş zekâ ise, kültürün ve eğitimin zihinsel yetenekler üzerindeki etkisi olarak görülmektedir. Belirli öğrenme deneyimlerinde ortaya çıkmakta ve çevreye bağlı olarak da değişiklik göstermektedir (Ergin, 2003: 38).

Yaygın olarak kullanılan zekâ testlerinin çoğu, farklı bilişsel yetenekleri ölçmek üzere tasarlanmış belli başlık ve/veya alt-testlerin karışımıdır. Farklı karışımların hepsi, genel zekânın ya da g'nin ölçüleri olarak kabul edilir. Başlık ya da alt-testler arasından yapılacak belli seçimlere rehberlik eden teoriler, tahmin edilen yeteneklerin genel zekânın yetenekleri olduğuna dair ifadelerden ibarettir. Bu teorilerin özellikle en iyi bilinen örnekleri, Wechsler Yetişkin Zekâsı Ölçeği (WAIS, 1955), Wechsler Çocuk Zekâsı Ölçeği (WISC, 1974) ve Stanford-Binet Zekâ Ölçeği'dir (Flanagon vd, 1997: 59 – 60).

1. Eksik insan resmini kol ve bacak çizerek tamamlar.
2. 10-25 parçalı yap-bozu tamamlar.
3. Geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturur.
4. 6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.
5. 1'den 10' a kadar olan nesne grupları ile rakamlar arasında ilişki kurar.
6. 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar.
7. 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak çıkartma yapar.
8. Yarım ve bütün olan nesnelere gösterir.
9. 1'den 20'ye kadar olan rakamları sıralar.
10. Eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar.
11. Neden sonuç ilişkilerini kurar.
12. Kısa bir süre gösterilen bir resimdeki ayrıntıları hatırlar.
13. Bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin eder.
14. Nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.
15. Bir dizi içerisindeki nesnelere birbirilerine konumlarını söyler.
16. Miktar bildiren kıyaslama ifadeleri kullanır.
17. Haftanın günlerini sırayla söyler.

18. 20' ye kadar ritmik sayar.
19. Günün farklı zaman dilimlerinin isimlerini söyler.
20. Yaptığı işe dikkatini verir.
21. Problem durumunun çözümüne yönelik akıl yürütür.
22. Somut nesnelere kullanarak grafik oluşturur.
23. Nesne grafiğini okur.
24. Üç öğeden oluşan örüntüler oluşturur.
25. Daha mantıklı düşünce yapısına sahiptir.
26. Kavram bilgisi oldukça fazladır.
27. Sağını–solunu bilir.
28. İsmi yazabilir.
29. Öğrenmeye ve keşfetmeye çok isteklidir.
30. İşaret parmağı ile diğer elinin parmaklarını sayar.
31. Yaşadığı şehrin ve sokağın adını söyler.
32. Dün, bugün ve yarın ile ilgili konuşur.
33. "En az, en çok, birkaç"ın anlamını bilir.
34. Fiziksel ve sözel davranışları taklit eder.
35. Dikkat süresi gittikçe uzayan bir dinleyici haline gelir.
36. Sorulduğunda kendisine ait kişisel bilgiler verir.
37. Bazı sorumluluklar üstlenebilir. Okulda verilen görevleri severek yapar.
38. İğneye iplik geçirebilir (Flanagon, 1997: 60-71).

1.4. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM

Özellikle son yıllarda sosyal modellerde, artan boşanma oranları, medya ve televizyonun yarattığı olumsuz etkiler, gelişen teknoloji, ebeveynlerin yoğun iş yükü sebebiyle çocuklara daha az zaman ayırması gibi yaşanan karmaşık değişiklikler günümüz çocuklarının sorunlarının artmasına neden olmuştur. Bu kaçınılmaz değişikliklerin üstesinden gelebilmek için özellikle psikoloji alanında yapılan bilimsel çalışmaların sayısı artmıştır. Yapılan bu tip çalışmaların genel teması daha mutlu, sağlıklı ve başarılı çocuklar yetiştirmek için neler yapılabileceğiyle ilgilidir (Flanagon, 1997: 28-29).

Yapılan çalışmalardan, elde edilen sonuçlara göre, kazanılmakta olan yeni anlayış; hayatta başarılı ve mutlu olmak için sadece IQ yani zihinsel yeteneklerin yeterli olmadığını, ve çocukların başarı konusunda doğuştan sahip oldukları, yahut sonradan edinip geliştirdikleri birtakım duygusal ve sosyal becerilerin de etkili olduğunun önemle altını çizmektedir (Tuyan vd., 2005: 16).

Bu yönden ele alındığında duygusal zekâ ve sosyal gelişim arasında sıkı bir bağ olduğu görülmektedir. Kişiler bireysel olarak birçok açıdan farklı olsa bile; bazı davranışlarda kültürün, toplumun dileklerine bağlı olarak hareket etmektedirler. Bireylere özellikle çocukluk dönemlerinin ilk yıllarında nasıl davranmaları gerektiği, neyin kabul edilebilir neyin kabul edilemez olduğu birçok kez söylenmektedir. Duygular ise aslında kişilerin düşünceleri ve bireysel hayat tecrübelerinin birer kombinasyonudurlar. Duyguları bireyleri farklı insanlar haline getirir (Becerren, 2002: 8).

İnsan sosyal bir varlıktır ve içinde yaşadığı topluma karşı yerine getirmesi beklenen bazı sorumlulukları bulunmaktadır. “Duygusal Zekâ” kavramının içinde de yer alan “sosyal ilişkiler” becerisi, bu anlamda, paylaşım üzerine kurulu, tarafların memnun olduğu yakınlık içeren ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri devam ettirmek olarak tanımlanabilmektedir (Stein ve Book, 2003: 165).

Sosyal beceriler ve duygusal zekâ birbiri ile ilişki içerisindedir. Duygusal zekâyı etkili bir şekilde kullanabilmek, bireyin hem kendi duygularını hem de iletişim halinde olduğu diğer insanların duygularını tanıyabilme, anlayabilme ve yönetebilme gibi yetkinlikler gerektirir. Bu durumda kişinin sadece kendi duygularını, isteklerini anlaması ve onları yönetebilmesi yaşam koşullarında eksik ve yetersizdir. Zira insan sosyal bir varlıktır ve içinde yaşadığı topluma karşı yerine getirmesi beklenen bazı sorumlulukları vardır. İşte, Duygusal Zekâ kavramının içinde yer alan ‘sosyal ilişkiler’ becerisi, bu anlamda, paylaşım üzerine kurulu, tarafların memnun olduğu yakınlık içeren ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri devam ettirmek olarak tanımlanır. Tanımlanan bu ilişkide karşılıklı memnuniyet duygusu, alma ve verme temeline dayanır. Sosyal açıdan besleyici ve kişi yararınadır. Diğer taraftan, olumlu ilişkiler başkalarına karşı duyarlı olmayı gerektirir. Duygusal zekânın bu alanı, yalnızca sağlıklı ilişkiler kurabilmeyi değil, aynı zamanda bu ilişkileri yaşarken rahat ve güvenli bir ruh hali içinde olabilmeyi de öngörür (Stein ve Book, 2003: 166).

Tüm bunlar göz önüne alındığında, duygusal zekânın bireyler için en az bilişsel yetiler kadar, önemli olduğu görülmektedir. Özellikle kişilerin sosyalleşme sürecinin başladığı ilk yıllar olan okulöncesi dönem bu anlamda çok önemlidir (Stein ve Book, 2003: 168).

Duygusal zekâ ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin ilk olarak etkisinin görüldüğü dönemde şüphesiz okul öncesi dönemdir. Bu dönemde edinilen birçok kazanım bireylerin daha sonraki yaşantılarını etkilemektedir. 60-72 ay arası çocukların sosyal-duygusal gelişimi düzeyleri aşağıdaki davranışlara göre belirlenmektedir (Dönmez ve Arı, 1992: 35).

1. Ailesine, okula ve topluma uyumu belirginleşmiştir.
2. İş birliğine dayanan kooperatif oyunlara katılır. Grup kurallarına uyar.
3. Arkadaş tercihi belirgindir. Kendi arkadaşlarını kendisi seçer.
4. Empatik anlayış gelişmeye başlar.
5. Erkek çocuklar babayla; kız çocuklar anneye özdeşim kurar.

6. Hızla sosyalleşmektedir; toplum kurallarını öğrenmek için gayret gösterir.
7. Yetişkinleri memnun etmekten hoşlanır.
- 8.Yaptığı işin görülüp beğenilmesini ister.
9. Yetişkinin tüm davranışlarını izler ve onların gerçek hayatta yaptıklarını oyunlarında tekrarlamaktan hoşlanır.
- 10.Duygularını kontrol etmeyi büyük ölçüde başarır.
11. Grup oyunlarından hoşlanır. Grubun dışında kalmak istemez, arkadaşları ile birlikte olabilmek için bazı fedakârlıklarda bulunması gerektiğini fark eder (Sırasını beklemek, başkalarına yardımcı olmak vb.).
- 12.Evde ve okuldaki kuralları daha iyi anlar ve uygular.
13. Kızgınlık, mutluluk, sevgi gibi duygularını belli eder.
14. Başkalarının duygularını anlar.
- 15.Kurallı oyunların kurallarına uyar. Başkalarına oyunun veya etkinliğin kurallarını açıklar.
16. Sorumluluk alma ve kurallara uyma davranışlarını gösterir.
17. Kendine güven duyar.
18. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.
- 19.Yapı-inşa oyunları planlar ve oynar.
20. Zaman, yer ve ayrıntılarla ilgili bilgi verildiğinde gerçeğe yakın dramatik oyunlar oynar.
21. Kendisini ifade etmede özgün yollar kullanır.
22. İstediklerine ulaşmada sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar gösterir.
23. Kendi cinsiyetinden memnuniyet duyar.
24. Gerektiği durumlarda liderlik üstlenir(Dönmez ve Arı, 1992: 36).

1.5. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ

Bu dönemde dil kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelirken, kız çocukları dili erkeklerden daha becerikli bir şekilde kullanmakta ve ses üretiminde doğruluk oranı artmaktadır. Çocuklar bu dönemlerde ünsüzlerin %90'nını doğru olarak üretmekte ve anne babasının konuşma düzenini taklit etmektedirler. Çocuk sayılarının artışıyla birlikte çocuklar egosantirik konuşmaya devam etmekte ve önceki dönemlere göre daha karmaşık cümle yapıları kurmaya başlamaktadırlar. Birleşik sözcüklerin ayrı birimlerinden oluştuğunun farkında olmamakla birlikte, çoğul kullanımı doğru yapabilmektedirler (Dönmez ve Arı, 1992: 35).

Dört yaş çocuğu hiç durmaksızın “neden?”, “ne zaman?”, “nasıl?” ve “niçin?” sorularıyla sözcüklerin anlamlarını ısrarla sorar. Uzun öyküleri dinler ve gerçekte var olanla düş ürünü zaman zaman karıştırarak anlatır. Dört yaş çocuğu son derece açık sözlüdür. Hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını rahatlıkla söyleyebilir. Somut düşünür, kelimeleri öğrendiği basitliğe göre değerlendirir. Bu da yetişkinlerin dört yaş çocuğu ile konuşmalarında kullandıkları sözcüklerin onun anlayabileceği şekilde olmasını, çocuğun bulunduğu anda da aralarında yapacakları konuşmalarda dikkatli olmalarını gerekli kılmaktadır (Paycı, 1994: 28).

Dört yaş çocuğu kelimeleri öğrendiği basit anlamlarına göre değerlendirir. Örneğin “yüzsüz” denildiğinde, yüzü olmayan bir insanı anlamaktadır. Bu da yetişkinlerin 4 yaş çocuğu ile konuşmalarında kullandıkları sözcüklerin, onun anlayabileceği şekilde olmasını ve 4 yaş çocuğunun bulunduğu sırada aralarında yapacakları konuşmalarda dikkatli olmalarını gerekli kılmaktadır (Aydoğmuş vd., 1998: 42).

Dört-beş yaşlarında dil kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelmektedir. Dört yaşından sonra bağ-zamir tümcecikleri (babamın aldığı bisikleti istiyorum), isim-yan tümcecikleri (onu kuruması için dışarı koyduk) gibi çocuğun rahatlıkla kullanabildiği bileşik tümce türleri olmaktadır (Özgediz, 1979: 55-56).

5 yaşında konuşma olgun cümlelere kavuşur. Olayların nedenleri ile çok ilgilenir, konuşmayı, soru sormayı çok sever, birkaç kez okunmuş bir hikâyeyi ezberleyip tekrar edebilir. Widmer'in (1968:20) "Bir hareket ve ses senfonisi" olarak tanımladığı beş yaş çocuğunu, bir başka yazar kitabında şöyle tanımlar: "Ben nedenciyim, sen çünkücüsün" (Ramsey and Bayless, 1980:11; akt: Aydoğmuş vd., 1998: 43). Grup halinde olan konuşmalara katılır. Hikâye ve masal anlatır, sayı sayar. Kelime hazinesi iyice artmıştır. Sıfatları rahat kullanmaya başlar. Bazı sesler hala hatalı çıkarılsa da anlaşılabilir bir konu mevcuttur. Cümle yapısı ve şekli yetişkinle hemen hemen benzerdir. Kendi kelime dağarcığının gelişimine bağlı olarak karşı diyalogu sürdürebilir. İsteklerini ayrıntılarıyla anlatabilir (Altıok, 1971: 117).

5 yaş çocuğu genellikle canlı, neşeli ve hareketli bir görünüm içindedir, konuşmayı, soru sormayı, hareketli oyunlar oynamayı, masal öykü dinlemeyi ve anlatmayı sever. O artık daha çabuk karar verir. Düzenli cümleler ile insanlarla olan kişisel ve sosyal ilişkileri artmıştır (Yavuzer, 1990: 111).

1. Yetişkin diline yakın dil becerisine sahiptir. Yaklaşık 10000 sözcüğün anlamını bilir.
2. 4-7 sözcük kullanarak cümleler kurar.
3. Bilmediği sözcüklerin anlamlarını sorar.
4. Önce düşünür, sonra konuşur.
5. Espri anlayışı gelişmeye başlar.
6. Sohbeta katılır, öykü anlatır.
7. Sürekli konuşur ve sorular sorar.
8. Hikâyeler dinlemekten ve anlatmaktan hoşlanır.
9. Birbirini izleyen yönergelerde istenileni sırası ile yerine getirir.
10. Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.

11. Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilir.
12. “Ne zaman, neden, nasıl” gibi soru sözcüklerini içeren soruları cevaplar.
13. “Çünkü daha sonra” gibi bağlaçlar kullanarak konuşur.
14. Olayları oluş sırasına göre anlatır.
15. Yer bildiren sözcükleri yerinde ve doğru olarak kullanır.
16. İsteklerini uygun tümcelerle ifade eder.
17. Birleşik tümceler kullanır.
18. Tümcelerinde genellikle özneye uygun fiil kullanır.
19. Kullandığı tümce yapıları yetişkininkine yakın olur.
20. Nesnelere sıfatlar kullanarak ayrıntılı bir şekilde tanımlayabilir.
21. Çekim kurallarını ve kişi zamirlerini doğru olarak kullanır.
22. Kitaptaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapar.
23. Akıcı konuşur.
24. Yazının bir anlam ifade ettiğini bilir.
25. Sesler arasındaki farklılıkları söyler.
26. Sesler arasındaki benzerlikleri söyler (MEB, 2012: 50).

1.6. 60-72 AY ARASI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ÖZ BAKIM BECERİLERİ

1. Giyinme, soyunma, beslenme, temizlik, kendine çeki düzen verme gibi öz bakım ihtiyaçlarını karşılamakta artık iyice ustalaşmıştır.

2.Uygun fırsatlar verilmişse ayakkabısını giyebilir, bağcıklarını bağlayabilir, basit tokaları takabilir, biraz zorlukla da olsa düğmelerini ilikleyebilir.

3. Dişlerini fırçalar.

4. Saçlarını tarar.

5. Bıçakla yumuşak nesnelere keser.

6.Bıçakla ekmeğine yumuşak nesnelere sürer.

7. Tabağına servis tabağından yiyecek alır.

8. Duruma ve hava şartlarına uygun giyecekleri seçer.

9.Giysilerinin düğme ve çıt çitlerini çözer, ilikler.

10.Tehlike yaratacak durumları fark eder.

11. Tuvalet gereksinimi tek başına karşılar.

12.Günlük işlerde sorumluluk alır ve yerine getirir (MEB, 2012: 52).

Okul öncesi çocuklar duygusal tepkilerini denetlemeyi bilmez ve yalnızca kendini düşünür, merkezde kendi bulunmaktadır. Hızlı davranış değişiklikleri yaşamaktadırlar. Yetişkinlere göre ruhsal durumları farklıdır. Bunlar (Sargın, 2001: 34);

1.Çocuk yetişkinlere göre güçsüzdür. Başta ana-baba olmak üzere kendisine bakan kişilere bağımlıdır.

2.Çocuk deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye çalışır. Deneyimi az olduğu için çevresinde olup bitenleri kendi hayal gücüne ve korkularına göre çarpıtır.

3.Çocuk duyguları ve isteklerini dizginlemeyi bilmez, bencil davranır. Yer ve koşul gözetmeden isteklerde bulunur.

4.Çocuğun duyguları çok çabuk değişebilir. Ağlarken gütmeye, sevinirken kızgınlığa geçebilir.

5.Çocuklar duygu ve düşüncelerini gerçek gibi kabul eder. Rüya ve hayallerini gerçekmiş gibi anlatırlar.

6.Çocuk kısa süreli ayrılıkları abartarak panikleyebilir (Sargın, 2001: 35).

1.7. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN GELİŞİMİ

Zihinsel engellilik; doğumdan önce, doğum sırasında ve sürecinde, çeşitli nedenlerle zihin gelişiminde ve fonksiyonlarında oluşan sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme gösteren ve bunun sonucu olarak etkili uyumsal davranışlarda gerilik ve yetersizlik gösteren sürekli bir durumdur (MEB, 2007: 22).

Bazı çocuklar sosyal ve öz bakım becerilerinde yaşlılarından ciddi bir biçimde geri kalırlar. Bunlar çevrelerindeki insanlar tarafından bazen kolaylıkla fark edilirken bazen geç fark edilmektedir. Bu durumda gereksinim duydukları özel hizmet ve eğitim programlarından yararlanamazlar. Bu nedenle zihin engellilik durumunun tanımlanması önemli olmaktadır (MEB, 2007: 23).

Zihinsel engellilik gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde, normallerden önemli derecede gerilik ve bunun yanında uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme durumu olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007: 24).

Literatürde en çok kullanılan sınıflandırma mental retardasyonun dört derecesini içeren ve IQ puanlarına göre belirlenen sınıflandırmadır (Bayhan, 2007: 28).

DERECE	ZEKÂ TESTİ PUANI
Hafif Retardasyon	50-55'den 70'e kadar
Orta Derece Retardasyon	35-40 ile 50-55 arası
İleri Derecede Retardasyon	20-25 ile 35-40 arası
Çok İleri Derecede Retardasyon	20-25 ve daha altı

Yukarıdaki sınıflandırmada puanların sıralanması, zekâ testini tam doğru olmayan, her dereceyi gösterir yüksek ve düşük sonuçları göstermektedir. Şiddetin derecesini klinikle ilgili yargı belirlemektedir (Bayhan, 2007: 29).

Çocukların davranışlarının normal olup olmadığı yapılan testler sonucunda uzmanlar tarafından belirlenmektedir. Davranışların tekrar edip etmediği devamlılığı problem davranışları tespit etmekte etkilidir. Çocukların öğretmenleri tarafından düzenli olarak takip edildiği düşünülürse okul öncesi eğitim bu noktada fayda sağlamaktadır (Bayhan, 2007: 30).

Her zihinsel engelli çocuk, zihinsel gelişim düzeyleri aynı olmadığı için zihinsel gelişimlere yönelik özelliklerin tamamını göstermemekte, bu nedenle de her çocuğu başlı başına bir birey olarak kabul etmek gerekmektedir. Zihinsel engelli çocukların gelişimsel özelliklerini; bilişsel (zihinsel) gelişim, motor gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, öz bakım olarak beş ana başlıkta incelemek mümkündür (Şahin, 1994: 58).

Knobloch ve Pasamanick'e göre, bireylerde zihinsel engelliliğin oluşmaması ve sağlıklı bir gelişimin olabilmesi için beş davranış türünün bütünleşmesi gerekmektedir. Bunlar (Şahin, 1994: 59):

1. Algı, duyu hareket tepkileri ve göz-el koordinasyonunu (eşgüdümünü) içeren uyum,
2. Başın dengesi, oturma, ayakta durma, emekleme ve yürümeyi içeren tüm motor (hareket, devinimsel) davranışlar,
3. Objeleri el ve parmakları kullanarak yakalama ve kavramayı içeren gelişmiş motor davranış,
4. Cümleler, yüz ifadeleri, mimik ve sözcüklerle kavrayışı içeren dil faaliyeti,
5. Beslenme becerisi, tuvalet eğitimi, bağımsızlık ve işbirliğini içeren kişisel-sosyal davranıştır (Yavuzer, 1995: 69).

Zihinsel Engelli çocukların tümü için geçerli olabilecek özelliklerin sıralanması oldukça güç olmaktadır. Bununla birlikte zihinsel engelli çocuklarda sıklıkla gözlenen bazı ortak özelliklerden söz etmek mümkündür (Özsoy vd. 1998: 250).

Zihinsel engelli çocuklar yetersiz bilişsel yeteneklere ve düşük okul başarısına sahiptirler. Gerilikleri derecesinde geç ve güç öğrenirler, buna bağlı olarak sosyal kuralları da öğrenemezler, bazen akranları tarafından da reddedilirler, bazen de anormal ya da farklı olarak adlandırılırlar (Çiçekçi, 2000: 58). Dikkatleri dağınıktır, kısa süreli bellek sorunları vardır. El hareketleri yavaş ve el işlerinde becerileri azdır. Kendi kendilerine bir işe başlamaktan çok taklit etmeye eğilimlidirler (Unicef, 1998: 1200).

Genelde toplumun bu çocuklara yönelik uygun olmayan tutum ve davranışları ve buna bağlı ya da bundan bağımsız olarak geçmişte yaşadıkları yoğun başarısızlıklar nedeniyle kaygı, başarısızlık beklentisi ve engellenme duygusu gibi olumsuzlukları daha yoğun biçimde yaşamaktadırlar. Dil ve konuşma bozuklukları yaygındır. Ancak uzun süreli bellek sorunları yoktur. İyi öğrendikleri bilgileri uzun süre hatırlayabilirler. Beden özellikleri normallere oldukça benzerlik göstermektedir (Özsoy vd. 2001: 52).

Zihinsel engelli çocuklar zihinsel işlevlerde gerilik ve uyumsuz davranışlarda yetersizlikleri yanında grup olarak normal yaşlılarından farklı bazı özellikler göstermektedirler. Bu özelliklerin normallerden farklılık derecesi, başta zihinsel engellilik durumunun ağırlık derecesi olmak üzere aile koşullarından ve sağlanan eğitim olanaklarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu koşul ya da olanaklardaki yetersizlikler zihinsel engelli çocuklarla normaller arasındaki farklılıkları daha da artırmaktadır (Özsoy vd. 2001: 55).

1.8. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN PSİKOMOTOR GELİŞİMİ

Motor gelişim, hareketle ilgili gelişim olarak tanımlanmakta ve belirgin hareket aşamaları bulunmaktadır. Araştırmalar, motor gelişimin en az üç genel kurala göre gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Yavuzer, 1995: 64).

1. *Cephalocaudal Gelişim* (Baştan Ayağa Doğru Gelişim): Bu gelişimin anlamı, motor yeteneğin baştan ayak tırnağına doğru gerçekleşmesidir. Yeni doğanın başı, bedenın diğer kısımlarına oranla yetişkin ölçüsüne daha yakındır. Aynı şekilde baştaki motor kontrol, bedenın aşağı kısmındaki kaslara oranla daha güçlüdür. Motor kontrolün evrimi, önce baş, sonra omuzlar ve kollar ve nihayet bacaklar ve ayaklar şeklinde gerçekleşir (Yavuzer, 1995: 64).

2. *Proximodistal Gelişim* (Merkezden Dışa Doğru Gelişim): Bu gelişimin anlamı, motor yeteneğin merkezi bir eksenden başlayarak bedenın uç kısımlarına doğru gerçekleşmesidir. Beden ve omuz hareketleri, bağımsız kol hareketlerinden önce görülür; ellerin kontrolü parmakların kontrolünden önce gelir (Yavuzer, 1995: 64).

3. *Bütünden Özel Hareket Gelişimine Geçiş*: Motor gelişimde (yürüme, elle tutma gibi) belirgin bir sıranın izlendiği görülür. Başlangıçta bebeğin ilk hareketleri bütünsel (global) ve farklılaşmamıştır (Yavuzer, 1995: 65).

Zihinsel engelli çocukların kaslarının gevşek olması nedeni ile yürüme güç olabilir ya da çok düzgün olmayabilir. Zihinsel engelli çocuklar ellerini de kullanmada güçlük çekerler. Elleri aldıkları bir nesneyi tutmada, elden ele geçirmede vb. becerilerde yetersizlik gösterebilirler. Bu çocuklarda göz-el koordinasyonunun çok iyi sağlanamaması, motor gelişimdeki başarı düzeyini de etkilemektedir. Ayrıca motor gelişimdeki başarıların sağlanmasında çocuğun dengeli ve iyi beslenmesinin de büyük önemi vardır (Şahin, 1994: 58).

1.9. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİ

Sosyal yönden incelendiğinde zihinsel engelli çocukların yaşlarına göre sosyal olgunluk ve beceride belirli şekilde geri oldukları ve bu alandaki gelişimin yavaş olduğu görülmektedir. Genelde kendilerinden yaşça küçük olan çocuklarla arkadaşlık etmekten ve oynamaktan hoşlanırlar. Oyun ve toplum kurallarına uymakta zorluk çekerler, kuralları güç olan oyunlara katılmak istemezler. İçinde yaşadıkları toplumun geleneklerine uymakta ve kendi ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılamakta güçlük çekerler. Bazı duygusal sorunlar ve kişilik bozuklukları görülmektedir. Kendilerine

güvenleri azdır, bağımsız davranamazlar. Geç ve güç dostluk kurarlar ve dostluk süreleri kısadır. Lider olamazlar, sorumluluk almaktan kaçınır, bağımlı olmayı tercih ederler (Barlow ve Durand, 1995: 85).

Yaşlılarından kabul gördüklerinde hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar onlarla bir arada olup kolayca anlaşabilirler. Yapabileceklerinden daha zor görevler vermek, onların gereksiz yere başarısızlık duyguları yaşamalarına neden olur. Diğer taraftan yapabileceklerinden daha basit görevler vermek ise onların kolayca sıkılmalarına yol açabilir. Bu çocukların başarılı oldukları konularda, çeşitli oyunlarda normal arkadaşlarıyla bir araya gelmeleri, yapamadıklarından çok yapabildiklerinin vurgulanması, başarabilecekleri işlerde onlara fırsat verilmesi duygusal açıdan kendilerine daha çok güvenmeleri yönünden önemlidir (Barlow ve Durand, 1995: 86).

Zihinsel engelli çocukların bazı uyumsal becerileri yerine getirmede yetersizlik göstermeleri, bunun çevre ile ilişkili deneyimlerini olumsuz yönde etkilemesi, genellikle tipik olmayan davranışlarını arttırıcı bir rol oynamaktadır. Nitekim zekâ geriliği olan bireylerde uyumsal ve davranışsal problemler daha yüksek oranda görülmektedir (Barlow ve Durand, 1995: 87).

1.10. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ DİL GELİŞİMİ

Dil ve konuşma açısından bakıldığında ise zihinsel engelli çocuklarda dil ve konuşma engellerine sıklıkla rastlanmaktadır. Özel sınıflara devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda elde edilen oranlar % 8-26 arasında değişmektedir. Engel derecesi arttıkça elde edilen oranlarda yükselmektedir. En yaygın olarak görülen konuşma engelleri; ekleme bozukluğu, ses bozukluğu ve kekemelik olmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 1988: 23).

Bu çocukların dil ve konuşma gelişimleri normal yaşlılarınıninkine benzer aşamalar izlemektedir. Konuşmayı normal çocuklar gibi öğrenirler, ancak zihinsel yetersizliğe bağlı olarak konuşmaları daha geç gelişmekte ve daha fazla konuşma bozukluğu göstermektedirler. Zihinsel yetersizlik arttıkça dil ve konuşma problemleri de artmaktadır (Özgür, 2004: 88).

Zekâ geriliği ağır olanlarda, zihinsel gelişimin daha yavaş olmasının yanı sıra zekâ geriliğine diğer yetersizlik durumlarının eşlik etme olasılığının yüksek olması nedeniyle konuşma ve dil bozuklukları daha yaygındır (Balkany vd., 1970: 23).

1.11. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ BİLİŞSEL GELİŞİMİ

Zihinsel engelli bireyleri temelde yaşlılarından ayıran en belirgin özellikleri öğrenmedeki yetersizliklerdir ve bu çocuklar akademik alanlarda başarısızdırlar. Dikkat ve ilgi süreleri kısa ve dağınık olduğu için öğrenmeleri ağır ve uzun sürelidir. Genellemede, kazanılan bilgileri transfer etmede ve yeni durumlara uymakta zorluk çekerler. Bu nedenle de normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanmış örgün eğitim programlarından gereği gibi yararlanamazlar (Enç vd., 1987: 55).

Zihinsel engelli çocuklar normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aynı bilişsel gelişim süreçlerinden geçmektedirler. Ancak bu süreçlerden, zihinsel engelli çocukların geçiş hızları yavaştır. Bu gerilik eğitilebilir zihinsel engelliler grubunda normal gelişim gösteren çocuklara göre dörtte iki ve dörtte üç oranında değişiklik göstermekte ancak zekâ bölümü 50'nin altına düştükçe bu oran da düşmektedir (Enç vd., 1987: 56).

Zihinsel öğrenme yetersizliği, zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde hafif, orta ya da ağır düzeyde etkilenmesi durumunu ifade etmektedir. Zihinsel engelin derecesi arttıkça öğrenmede bir başkasının yardımına daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Zaman kavramını ve diğer soyut işlemleri geç ve güç anlarlar (Yaşarsoy, 2006: 73).

Zihinsel engelli çocuklar öğrenmede bir başkasının yardımına normal yaşlılarından daha fazla gereksinim duyarlar. Bunun yanı sıra normal yaşlılarının kendiliğinden öğrendiği pek çok şeyi öğrenmede güçlük çekerler (Yaşarsoy, 2006: 74).

Bu çocuklar da pek çok beceriyi normal yaşlıları gibi öğrenirler. Ancak öğrenmeleri daha yavaş ve güç olur. Zihinsel yetersizlikleri arttıkça öğrenme yavaşlar ve zorlaşır. Bu çocukların dikkatlerini bir konu üzerinde toplamada ve bir işi sonuna

kadar sürdürmede güçlükleri vardır (Yaşarsoy, 2006: 74).

Soyut terim, tanım ve kavramları çok geç ve güç anlar ve kavrarlar. Kazandıkları bilgileri ilişkilerine göre gruplamada ve genelleme yapmada belirgin şekilde gerilik gösterirler. Kazandıkları bilgi ve becerileri yalnız öğrendikleri durumlarda ve şekilde uygularlar. Yeni durumlara uyum sağlamada zorluk çekerler (Özgür, 2004: 85).

1.12. 60-72 AY ARASI ZİHİNSEL ENGELLİ ÖZ BAKIM BECERİLERİ

Zekâca engelli çocuklar da normal yaşlıları gibi, temelde aynı psikolojik, fizyolojik, sosyal, duygusal gereksinimlere sahiptirler. Kendi aralarında da bireysel farklılıklar gösterirler. Zihinsel engelli çocukların en temel/belirgin özelliği gelişim hızlarının yaşlılarından yavaş olmasıdır. Bu gecikme gelişimin tüm alanları için geçerlidir. Bir bebeğin zihinsel engelli olduğunu söylüyorsak bu bebeğin yuvarlanma, emekleme, yürüme ve konuşmaya başlama gibi gelişim alanlarında yaşlılarını geriden takip ettiğini ifade ediyoruz demektir (Yaşarsoy, 2006: 65).

Zihinsel engelli çocuklarında normal çocuklar gibi yemek yeme, içme gibi biyolojik, sevme, sevilme, başarılı olma, kabul edilme, toplumda kendine uygun bir işe sahip olma gibi psikolojik ve sosyal gereksinimleri bulunmaktadır. Zihinsel engellilerle normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki fark ise beden, zihin, dil ve sosyal gelişimlerinde kendi ellerinde olmayan nedenlere bağlı olarak normlardan geri olmaları, gelişimlerinin sınırlı ve gelişim ritimlerinin yavaş olmasıdır (Çağlar, 1979: 36). Genel olarak bu çocukların özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Karabulut, 2003: 34):

- Öğrenmede yavaşlık
- Dikkat dağınıklığı
- Konuşma bozukluğu ve gecikmiş konuşma
- Duyu-motor problemleri

- Günlük yaşama ilişkin becerilerde yetersizlik
- Sosyal becerilerde yetersizlik (Karabulut, 2003: 34).

Bu zellikler genel olarak tüm zihinsel zrl çocuklarda görülmekte ancak bu becerilerdeki başarısı ve yeterliliği zihinsel özrün derecesine göre değişmektedir. Örneğin; hafif derecede zihinsel zrl bir ocuk sosyal gelişimi ve günlük yaşam becerilerinde yeterli bir çocuktur. Temel probleminin öğrenme ve dikkat dağınlıkı ile ilgili olduğu kabul edilmektedir. Orta/ağır derecede zihinsel zrl ocuk ise bu alanların tümünde birden yetersizlik gösteren, destek gereksinimi olan çocuktur. Zihinsel engelli çocukların bu özelliklerindeki performansları engellerinin derecesine göre farklılaştığından ihtiyaç duydukları desteğin türü ve yoğunluğu da aynı doğrultuda değişmektedir (Karabulut, 2003: 34).

İKİNCİ BÖLÜM
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitimi; doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; aile dışındaki planlı ve denetimli eğitimin beşiğidir. Bu yaş döneminde, çocuğun, belli bir biçim kazanmaya en elverişli ve açık durumda olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin önemi bir kat daha artmaktadır. Dolayısıyla bu yaş, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanaklarını sağlaması, zihinsel ve sosyal açıdan çocukları, özelde okula, genelde yaşama hazırlamayı amaçlaması sebebiyle diğer eğitim aşamalarındaki değerlerden daha önemli değerler aşıl原因an “temel” bir eğitim süreci olduğu kabul edilmelidir (Ünal, 2000: 73).

Okul öncesi eğitimin tanımı için, “çocuklarda kendi yaşantıları yolu ile ve kasıtlı olarak “istendik davranış” değişiklikleri meydana getirme sürecidir, de denilebilir. İstendik davranışlar; çocuğa ya yeni davranışlar kazandırır ya da beğenmediğimiz eski davranışları değiştirir. Bu beğenilmeyen davranışlar keyfi değil; toplum kuralları içerisinde istenilmeyen davranışlardır. Başka bir deyişle, toplumun değer yargıları, bireyin mutluluğu ve uyumuna yardım edebilecek olan, onun ilgi ve ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine uygun davranışlardır” (Ünal, 2000: 74).

Bu demek oluyor ki, okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyumunu sağlamaktır. Zira çocukların bu dönemdeki zihinsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal açıdan gelişimleri, yaşamlarının her evresinde etkisini göstermektedir (Karabulut, 2003: 74).

Okul öncesi eğitim; çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu bağlamda tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almasından dolayı “gelişimsel” özellikte olan program “sarmal” yapıda olup model olarak “eklektik”tir. Programda, “kazanım” ve “gösterge”ler temel alınmış olup çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. 2006 programında amaç ve kazanımlar yer almaktaydı. 2006 programı da yine gelişimsel bir program olup program anlayışı olarak bütüncül, programlama yaklaşımı olarak ise sarmal bir programdı. Programda, “kazanım” ve “gösterge”ler temel alınmıştır. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri üç farklı yaş grubuna

göre düzenlenmiştir ancak öğretmenin kendi grubundaki çocuklar için programdan kazanım ve göstergeleri seçerken çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. Bu programla beraber öğretmenin hazırlayacağı etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla farklı yaş gruplarındaki çocuklar için etkinlik örneklerini içeren bir “Etkinlik Kitabı” hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra programla birlikte kullanılmak amacıyla “Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı” oluşturulmuştur. 2012 programından farklı olarak programla birleştirilmiş aile destek programı oluşturulmuştur (MEB, 2012: 33).

Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi okul öncesi eğitim, milli eğitim sistemimizin ilk basamağı olarak tanımlanmış ve isteğe bağlı bırakılmıştır (Meydan, 1984: 88).

Doğumu izleyen ilk 6 yılın insanın hayatındaki en önemli dönemlerden biri olduğu ve bu dönemdeki bakım ve eğitimin insanın, gelecekte nasıl bir insan olacağını önemli oranda belirlediği fikri, günümüzde uzmanların büyük bir çoğunlukta kabul ettikleri bir görüş haline gelmiştir. Bu nedenle çocuğun bu ilk yıllarda beslenmesi ve bakımı kadar, sevgi görmesi ne kadar önemli ise, uygun çevre koşulları içinde yaşaması ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek şekilde eğitilmesi de o derece önemlidir (Oktay, Zembat vd., 1994: 52).

Çocuk, dünyaya gerekli tüm bilgi ve becerilerle gelmez. Zihinsel, bedensel, duygusal sosyal gelişme ve olgunlaşma sürecinde, çocuğa yeni deneyimler edineceği öğrenme olanakları sağlamak, çocuğun gelecekteki başarısı için önemlidir (Ünal, 2000: 85).

Buna göre okul öncesi eğitimin önem kazanmasının sebepleri aşağıdaki gibidir (Bekman, 1990: 85):

- İlk yaşlardaki öğrenmenin çocuğun gelişimindeki önemi ve bu önemin sosyal ve duygusal gelişimde olduğu gibi zihinsel gelişimde de geçerli olduğunun anlaşılması,
- Çevresel koşullardan etkilenen çocuklara okul öncesi eğitimin yaptığı eğitsel katkı çocukların bu yıllarda esnek ve öğrenmeye açık olduğunun anlaşılması,

- Sosyal değişme şehirleşme ve kadının üretime katkısının artışı sonucu ortaya çıkan yeni koşullar(Aile yapısının çekirdek aileyi dönüşmesi), okul öncesi eğitimi gündeme getiren ve ona önem kazandıran başlıca nedenlerdir(Bekman, 1990:85). Demiral (1989:85), ise bu sebepleri şöyle sıralamaktadır:

1. Ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilecek kültür düzeyine sahip değildir. Genellikle çocukların kendilerinde gördükleri yöntemlerle eğitmeye çalışmaktadırlar. Çağa uymayan geleneksel yöntemler yetersiz kalmakta ve ana babalar nasıl davranacaklarını bilemez hale gelmektedirler. Okul öncesi çağı çocuklarının eğitiminde ortaya çıkabilecek aksaklıkları bir ölçüde de olsa giderebileceği düşünülen okul öncesi eğitim kurumlarının nitelik ve nicelik yönünden yetersiz oluşu çocukların eğitimini daha güçleştirmektedir. Esasen çocuklar şartları çok iyi olan kurumlara gitseler bile, zamanlarının büyük bir bölümünü birlikte geçirdikleri aile bireylerinin yaptıkları eğitim hataları ve tutarsızlıklar, onları olumsuz etkilemektedir. Eğer bir de aileler sosyo-ekonomik yönden sınırlı imkanlara sahiplerse, durum daha da zorlaşmakta ve çocuklar yoğun problemler içinde kalmaktadır (Demiral, 1989: 86).

2. Özellikle şehirlerin alt yapıdan yoksun kenar semtlerinde, sanayi bölgelerinde, tarım işçilerinin yoğun olduğu kesimlerdeki çocukları bu grup içinde saymak mümkündür. Şartları daha iyi çevrelerde yaşayan çocuklarla, bu çocukların arasında büyük bir dengesizlik söz konusudur. Bu çocuklar hayata şanssız başlamakta ve bu şanssızlık, eşitsizlik onları bütün hayatları boyunca etkilemektedir (Demiral, 1989: 87).

3. Kimi zaman bazı aileler, çocuklarının bakımına çözüm olarak; aile büyüklerine, bakıcı kadınlara, komşulara ya da diğer kardeşlere bırakma gibi tedbirler alırlar, bu da çocuk üzerinde ileride düzeltilmesi mümkün olmayan olumsuz etkiler bırakmaktadır (Demiral, 1989: 87).

4. Önemli bir faktör de çocuğu aşırı bağımlı hale getiren, yaratıcılığını engelleyen, çağdaş eğitim ilkelerine aykırı bazı geleneksel ana-baba tutumlarıdır (Demiral, 1989: 87);

a-Ana-babaların aşırı otoriter davranmaları ve çocuklara söz hakkı vermemeleri,

b-Çocuklardan bir yetişkin gibi davranmalarını beklemleri,

c-Bazı bölgelerde ana-babaların çocuklarına ilgi ve sevgi göstermelerinin ayıp sayılması,

d-Çocukların sağlıklarını ve eğitimlerini olumsuz yönde etkileyen tavır ve alışkanlıklara sahip olmaları.

e-Annenin aşırı düzen ve temizlik tutkusunun çocuğun faaliyetlerini engellemesi vb.

Bunun yanı sıra çocuk üzerinde olumlu etkileri olan bazı geleneksel tutumların yerini, yanlış tutumlara bıraktığı görülmektedir (Demiral, 1989: 88);

a-Çocukla ilgilenme yerine başka faaliyetleri tercih etme ve çocuğun sorumluluğunu başkalarına bırakma eğiliminin artması,

b-Annelerin çocuklara süt vermek istememeleri,

c-Çocuklara önem verildiğini hissettiren bazı törelerin unutulması ve göz ardı edilmesi vb.

5- Ülkemizin bazı bölgelerinde çocukların büyük bir kısmının ilköğretime, Türkçe'yi öğrenmeden ya da çok yetersiz öğrenmiş olarak başladıkları bilinmektedir. Ana-babalar nasıl olsa okulda öğrenir diye bu önemli konuyu ihmal etmekte, bazen de öğrenmesini istememektedir. Her iki halde de bu durum çocukların okula uyumlarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkilemekte ve okulda zamanlarının büyük bir kısmını dil eğitime ayırmalarına yol açarak, diğer bilgilerden yararlanmalarını engellemektedir. Bütün bu faktörler nedeniyle çocukların gelişimleri ve eğitimleri için çok önemli olan okul öncesi çağı eğitimi, ülkemizde daha önemli hale gelmektedir. Bu çağdaki çocukların eğitimini sadece onları kurumlara alarak sağlamak da yeterli değildir. Öncelikle ana-baba ve çocukla ilgili diğer yetişkinlerin ve ana-baba adaylarının eğitilmesine ihtiyaç vardır. Ancak yetişkinler bilinçlendirilip çocukların eğitimi

konusunda duyarlı hale getirilirlerse varılmak istenen hedeflere daha kolay ulaşmak mümkün olabilir (Demiral, 1989: 72).

2.1. TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Bugün ülkemizde resmi ve özel kurumlar, üniversiteler, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları (STK) çeşitli düzeyde ve çok değişik programlarla okul öncesi eğitim veren kurumlar arasındadır. Okul öncesi eğitim uygulama modellerini genel olarak iki grupta toplayabiliriz: ‘Kurum Temelli Eğitim Modelleri’ ve ‘Okul Öncesi Dönem Çocuğu’ ve ‘Çevresini Destekleyen Eğitim Modelleri’ (MEB, 2007: 42).

Bu modellerin büyük bir bölümü Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na (SHÇEK) bağlıdır (MEB, 2007: 11).

Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Özel ya da Resmi Bağımsız Anaokulları: 3-6 yaş (36-72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla açılan okul (MEB, 2007: 11).

Özel ya da Resmi Anasınıfları: 5-6 yaş (60-72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıf (MEB, 2007: 11).

Uygulama Anaokulları ve Anasınıfları: 3-6 yaş (36-72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan eğitim-öğretim kurumları (örneğin Kız Meslek Liseleri) bünyesinde açılan sınıf (MEB, 2007: 11).

Yasalarda okul öncesi eğitimin ne olduğu ve neleri kapsadığı ayrıntıları ile belirtilmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) ‘Örgün Eğitim’ başlığı altında, okul öncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri ve kuruluşu ile ilgili hükümler bulunmaktadır. Kanunun 19. maddesi “Okul öncesi eğitim, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır” şeklindedir. Aynı kanunun 17. maddesinde, okul öncesi eğitimin kurumsal ve kurum dışı yollarla da yapılabileceği hükmü bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği’; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve

Görevleri Hakkında Kanun, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye dayanılarak hazırlanmıştır. Bu yönetmelikte, okul öncesi eğitimin amaçları, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle sıralanmıştır (MEB, 2012: 13):

1) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, milli ve manevi değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek (MEB, 2012: 13),

2) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak (MEB, 2012: 13),

3) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak (MEB, 2012: 13),

4)Çocuklara sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak(MEB, 2012: 13),

5) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak(MEB, 2012: 13),

6) Çocukları ilköğretime hazırlamak(MEB, 2012: 13).

Bu yönetmelikte okul öncesi eğitimin ilkeleri ise şöyle belirtilmiştir: Okul öncesi eğitiminde (MEB, 2012: 14):

MEB (2012) revize edilen yeni Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ilkeler ve amaçlarda da düzenlemeye gidilmiştir. Bu ilkeler şunlardır:

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.

2. Okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula

hazırlanmalıdır.

3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.

6. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.

7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir.

8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.

9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.

10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.

11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.

12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır. (MEB, 2012: 5)

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

2. Onları ilkokula hazırlamak,

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,

4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2012: 4).

Ayrıca 1475 sayılı İş Kanunu'na tabi işyerlerinde işverenlerce kurulacak okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ve işleyiş esas ve usullerine ilişkin hükümlerin düzenlendiği tüzüğe (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 21. maddesine göre, MEB ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'yla birlikte hazırlanmıştır) göre, okul öncesi eğitim kurumu, zorunlu ilköğretim çağı kapsamına girmeyen (0-72 aylık) çocukların bakım ve eğitimlerinin sağlandığı kurumlardır. Bu kurumlar; emzirme odaları (İş Kanunu'na tabi işyerlerinde, bir yaşından küçük çocukların bırakılması, bakılması ve emzikli kadınların çocuklarını emzirmeleri için ayrılan odalar), yurt (İş Kanunu'na tabi işyerlerinde yaşları 0-72 ay -72 ayını tamamlamayan- arasındaki

çocukların bakım ve eğitimlerinin yapıldığı yerler) ve anaokulu (İş Kanunu'na tabi işyerlerinde yaşları 36-72 ay -72 ayını tamamlamayan- arasındaki çocukların bakım ve eğitimlerinin yapıldığı yerler) olarak tanımlanır. Bu kurumlarda uygulanan programlar MEB program ve mevzuatına göre yürütülür (www.meb.gov.tr, 2013).

Okul öncesi eğitiminin amaçları, farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde yer almaktadır. Örneğin, Demiral (1989: 89), okul öncesi eğitimin amaçlarını, genel bir bakış açısıyla şöyle sıralamıştır (Demiral, 1989: 89):

1. Bedeni, üstünü ve çevresini temiz tutma alışkanlığı vermek.
2. İyi ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmak.
3. Okulda, oyun yerinde, genel olarak çevrede çıkabilecek kazalara karşı uyanık ve tedbirli olmayı öğretmek.
4. Çocuğu özendirerek, ürkütecek, yaratıcılığı köreltecek, korkutacak, güvensizliğe itecek, sevgiden yoksun duruma getirecek tutum ve davranışlardan uzak tutmak.
5. Birlikte oyun, yardımlaşma, iş yapma, dinlenme alışkanlıklarını vermek.
6. Başarısız da olsa işe, oyuna, konuşmaya, eğlenmeye yeniden başlama güven ve cesaretini vermek.
7. Arkadaşlarına saygı, anlayış, güler yüz göstermesi gerekliliğini benimsetmek.
8. Dürüst ve sözüne güvenilir olmayı öğretmek.
9. Herhangi bir durumda kendini savunma, düşüncesini açıklama, görüş ve duygularını dile getirebilme olanaklarını kazandırmak.
10. Gerektiğinde grubun çoğunluk kararına saygılı olmasının önemini benimsetmek.
11. Yaptığı her işin dikkatli, özenli, düzgün ve temiz olması alışkanlığını

edinmesine olanak sağlamak ve yardımcı olmak.

12. Kendisinin ve çevresinin eşyasını, oyun araç ve gereçlerini özenli biçimde kullanıp koruması gerektiğini benimsetmek ve uygulatmak.

13. Zamanı ve olanakları yerinde kullanmanın önemini öğretmek.

14. Tutumlu olmanın yollarını öğretmek.

15. Oyun ortamında çeşitli meslekleri tanıtmak(Demiral, 1989: 75).

Buna ek olarak, okul öncesi eğitimin amaçları Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1994 yılında yayımladığı Anaokulu ve Anasınıfı Programı'nda şu şekilde sıralanmıştır (M.E.B. Anaokulu ve Anasınıfı Programı, 1994: 85):

1. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak.

2. Her fırsattan faydalanarak çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak.

3. Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak.

4. Çocukların sorumluluk yüklenmelerini; dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak.

5. Çocuğun "benlik" kavramının gelişmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkan tanımak (M.E.B. Anaokulu ve Anasınıfı Programı, 1994: 85).

Tüm bunlara ek olarak, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 20.maddesi ise okul öncesi eğitimin amaçlarını ve hedeflerini; Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak aşağıdaki gibi belirlemiştir. (M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu, 1993: 85):

1. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.

2. Onları temel eğitime hazırlamak.

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak.

4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu, 1993: 85)

2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN YARARLARI

- Çocukların zekâ puanlarında yükselme (MEB, 2007: 25),
- Sınıfta kalma ve okul eğitiminden ayrılma oranlarında düşme (MEB, 2007: 25),
- Çocukların beslenme ve sağlık durumunda iyileşme (MEB, 2007: 25),
- Sosyal ve duygusal davranış gelişiminin daha ileri olması (MEB, 2007: 25),
- Daha olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi (MEB, 2007: 25),
- Yetişkinlikte kendine yeten, ekonomik kazanç potansiyeli yüksek bireyler olmak (MEB, 2007 :25).

Bu yüzden bu dönemde çocuğun zihinsel ve bedensel olarak yeterli beslenmesi ve etkileşimde bulunabildiği, onun gelişimini destekleyen bir ortamda bulunması gerekmektedir. Erken çocukluk eğitimi insan gelişiminin başlangıç noktasıdır. Okul öncesi eğitim, çocukların ve ülkemiz insanının uzun vadede daha üretken, daha yaratıcı, sorun çözmede daha yetkin olmasını sağlamaktadır (M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu, 1993: 86).

İlköğretime hazır olmanın şartlarından biri çocuğun kendi yaşına uygun zihinsel gelişim düzeyine erişmesidir. Buna paralel olarak ilkokula başlayacak her çocuğun bazı temel becerileri kazanmış olması şarttır. Okul öncesi eğitim bu becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynar (M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu, 1993: 86).

Okul öncesi eğitimin okula hazır olmayı sağlama açısından kazandırdığı becerileri şöyle özetleyebiliriz (M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu, 1993: 87):

Sosyal olarak, çocuklar oyuncakları paylaşmanın yanında yetişkinin ilgisini, yiyecekleri paylaşmayı ve karşılıklı konuşmayı öğrenirler. Ayrıca yaşlılarıyla çatışmaları ve ilişkilerde ortaya çıkan sorunları çözümlenmeyi ve kendini nasıl ve ne zaman koruyacağını ve diğer çocukların hakkına saygı göstermeyi de öğrenirler. Bütün bunlar çocuğun ileriki yaşamında ortaya çıkan tüm sorunları çözmesine yardımcı olacak problem çözme becerilerinin artmasını sağlar (M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu, 1993: 87).

Duygusal olarak, kendi işlerini kendisi yapması, sorunları kendisinin halletmesi ve bazı kararları kendisinin vermesi sayesinde kendine güveni yükselir (MEB, 2007: 26).

Anne-babadan ayrı kalabileceğini ve onların bulunmadığı zamanlarda da kendisine bakabileceğini görmek çocuğun öz güven ve bağımsızlık duygularını artırdığı gibi, kendi kendini avutma ve oyalama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca toplu yaşamının gerektirdiği sınırlara ve kurallara uymayı da anaokulunda öğrenirler (MEB, 2007: 27).

Fiziksel olarak kesme, yapıştırma, boyama, kalem kullanma gibi faaliyetlerin düzenli olarak yapılması sonucu ince motor becerileri gelişir. Ayrıca koşma, zıplama, fırlatma, tırmanma gibi kaba motor fonksiyonlarını da kullanır ve geliştirir (MEB, 2007: 27).

Zihinsel olarak, nesnelere eşleştirme, sınıflandırma, ölçme, gözlem yapma ve fikirler üretme gibi matematik ve bilim becerilerini kazanır. Canlandırma, taklit ve hayali oyunlar sayesinde hayal gücü gelişir. Arkadaşları ve öğretmenleri ile konuşmak dil becerilerini geliştirir (MEB, 2007: 27).

Kitapları incelemek, boyama ve çizimler yapmak, arkadaşlarına mektup yazmak gibi faaliyetler de erken okuma ve yazma yetilerinin gelişmesine yardımcı olur (MEB, 2007: 27).

Ayrıca anaokulundaki faaliyetlerin dikkat ve konsantrasyon gerektirmesi çocuğun beyninin bu fonksiyonlarının gelişimine katkıda bulunur. Dikkat eksikliği sorunu ve öğrenme güçlüğü olan çocukların erken fark edilmesi ve okula başlamadan gerekli önlemlerin alınmasını sağlar. Tüm bunlar da okula hazır olması ve okul başarısı açısından önem taşır (MEB, 2007: 27).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

PROBLEM DAVRANIŞLAR

Bazı çocuklar yaşların gereği gibi davranmamakta ve çevreleriyle uyum sorunu yaşamaktadır. Yaşadıkları çevrede normal karşılanmamaktadırlar. Ancak her eleştirilen davranış problem davranış olarak değerlendirilmemektedir (Kuramsal Eğitim Bilim, 2010: 84).

Bir çocuğun davranışlarının problem sayılabilmesi için gelişim psikologlarına göre bazı ölçütler olması gerekmektedir. Bu ölçütler; yaşa uygunluk, yoğunluk, süreklilik ve cinsel rol beklentileri olarak belirtmişlerdir. Davranış sorunlarını bireyin gözlenebilen ya da ölçülebilen davranışlarında meydana gelen uyum sorunları olarak tanımlamıştır (Kuramsal Eğitim Bilim, 2010: 85).

Bugün tüm dünyada problemlili çocukların artması birçok ülkeyi problem davranışların önlenmesi noktasında harekete geçirmiştir. Çocukların çevrelerine zarar vermesi, şiddet içeren davranışlar göstermesi, bu davranışların gerçek nedeninin araştırılıp ortaya koyulmasını gerektirmiştir (Carr ve Durand, 1985: 62).

Toplum tarafından kabul edilebilir davranışların aksine ev, okul, mahalle gibi ortamlarda tutarlı bir şekilde gösterilen olumsuz/zarar verici/saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu olan çocuğun öğrenmesini etkileyen ve çocuğun yetişkinlerle kurduğu sosyal etkileşimini engelleyen tekrarlı davranış kalıpları problem davranışlar olarak kabul edilmektedir (Carr ve Durand, 1985: 63).

Alan yazında anti sosyal davranışlar, zor davranışlar, istenmeyen davranışlar, saldırgan davranışlar, istenmeyen davranışlar, saldırgan davranışlar, uyum ve davranış bozukluğu adları altında; fiziksel ve sözel saldırı, aşırı sinirlilik, arkadaşlarının öneri ve isteklerine düşmanca tepki verme, yetişkinlerin yönergelerine sürekli karşı gelme, yetişkinlerin uyarılarına kulak asmama, kamu mallarına bilerek zarar verme, başkalarına zarar verme ve taciz etme ve kimi zaman da bu durumlarla birlikte görülebilen aşırı hareketlilik durumu gibi birçok karmaşık davranış örüntüsü olarak da açıklanmaktadır (Erbaş, 2002: 84).

Davranış problemleri; davranım bozukluğu, aşırı hareketlilik, kaygı, hırsızlık, dikkat eksikliği, yalan söyleme, saldırganlık, çalma vb. şekillerde görülmektedir (Carr ve Durand, 1985: 64).

Bu problemlerin ortak özellikleri ise sosyal beklentilere, okul ve aile kurallarına ve ahlaki değerlere uygun olmamalarıdır. Bireyler tarafından sergilenen, bireylerin kendilerini veya akranlarını tehlikeye sokan ve toplumsal yaşama katılımı zorlaştıran davranışlar, "problem davranışlar" olarak tanımlanmaktadır (Carr ve Durand, 1985: 65). Problem davranışlar ile bireyin içinde bulunduğu ortamdaki olay ve uyaranlar arasında ilişkiler vardır (Erbaş, 2002: 85).

Problem davranışlar, davranış öncesinde ve davranış sonrasında gerçekleşen çevresel olay ve uyaranlar tarafından desteklenmektedir. Problem davranışlar, bireyler tarafından istendik bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirilirler ve belli bir işleve hizmet ederler. Yani, tüm davranışlar gibi problem davranışlar da bir işleve sahiptir (Chandler, Dahnquist, 2004: 26).

Davranış sorunları, çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı iç çatışmalarını davranışlara aktarması sonucu ortaya çıkabilir. Birey sahip olduğu özellikleri ile çevresi arasında dengeli bir ilişki kuramıyorsa, burada bir sorundan bahsedilebilir (Öz, 1997: 18). Hırçınlık, sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan, çalma, küfür gibi davranışlar davranış problemlerine girmektedir (Kanlıkılıçer, 2005: 5).

Bireyin çevreden gelen uyarılara uygun tepkilerde bulunması, yeni durumlara uyması, çevresindekilerin isteklerine uygun tutum ve davranışlar gösterebilmesi uyum olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendi özellikleri ve benliği arasında ve yaşadığı çevre arasında dengeli bir ilişki sürdürebilmesi onun uyumlu olduğunu göstermektedir. Ancak bireyler kendisi ve çevresi arasında dengeli ve etkili bir ilişki kuramazsa bir uyum problemi ortaya çıkar ve bu davranışlar da tekrarlayarak yerleşik bir hal alırsa problem davranışlar olarak nitelendirilir. Çocuğun gerekli uyumu sağlaması toplumsallaşma süreci içinde kazanılmaktadır. Her yeni gelişmenin beraberinde getirdiği değişik şartlar ve güçlükler, çocuk için başlı başına uyum çabasını gerektirmektedir. Yeni duruma alışmaya kadar çocukta uyum sorunları olabilir. Bunlar gelip geçici uyum bozuklukları olarak tanımlanmaktadır. Gelip geçici uyum bozuklukları, ileriki yaşlarda da devam ederse o zaman gerçek uyum bozuklukları haline gelmektedir. Bu olumsuz durumlar tekrarlanan davranışlara dönerse davranış bozuklukları adı altında anılmaktadır. Çocukta davranış bozukluklarını ortaya çıkaran nedenler kalıtım, fiziksel nedenler, temel ihtiyaçların doyurulmaması, çevresel ve sosyo- ekonomik nedenler ve hatalı anne-

baba tutumları başlıkları altında toplanabilir (Yavuzer, 2001: 146).

Problem davranışlar çocuğun ileride kendine güven sorunu yaşamasına, sosyal hayatta sağlıklı bir iletişim kuramamasına neden olmaktadır. Bu noktada erken dönemde yapılacak çalışmaların da, çocukların sonraki yaşlarında ve içinde bulunacakları ortamlardaki uyumlarını ve üzerinde başarılarını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir. Okul öncesi dönemdeki dikkat probleminin sonraki yıllardaki akademik başarıya olan etkisinin incelendiği bir araştırmada, tedavi edilmeyen dikkat probleminin okul performansını yüksek oranda etkilediği ve başarıyı düşürdüğü görülmüştür (Barrigo vd., 2002: 63). Bu sorunlar erken yaşlarda tespit edilemediği takdirde ileriki dönemlerde ciddi sorunlara dönüşebilmektedir. Sorunlu davranışların tespit edilmesinde okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çocukların davranış problemlerinin en fazla görüldüğü ve bu problemlerin en doğal şekilde gözlemlendiği ortam anasınıfları olmaktadır. Aile devamlı kendi yanında bulunan çocuğu davranışını sağlıklı gözlemleyememektedir çoğu zaman. Anaokulları çocuğun problem davranışlarının akranlarıyla bir arada olduğu bir yer olduğu için yaşlarına göre davranışları daha kolay fark edilmektedir. Okulda davranış problemlerine sahip, diğer deyişle sürekli mutsuz, kaygılı, içe kapanık ya da saldırgan, sinirli öfkeli akranları tarafından reddedilen, önemsenmeyen, sürekli eleştirilen bu öğrencilerin değerlendirilmesi öğretmenleri tarafından yapılmaktadır (Yavuzer, 2001: 145).

3.1. PROBLEM DAVRANIŞLARIN TESPİTİ

3.1.1. Davranış Bozuklukları

Geçimsizlik, kavgacılık, sürekli hırçınlık, sinirlilik, okuldan kaçma, çalma, yangın çıkarma, sürekli baş kaldırma ve kuralları çiğneme bu kategoride yer almaktadır. Bu çocuklar yaşadıkları sosyal çevre ile devamlı sorun yaşamaktadır ve aileleri iletişime geçmemektedir.

3.1.2. Duygusal Bozukluklar

Uyku bozuklukları, kekemelik, kuruntular, korkular, saplantılı düşünceler, tikler çocuğu rahatsız eden kendi problemleridir. Çocuklar çevreleriyle kötü ilişkiler kurmaz ancak gergin, güvensiz, çekingen davranışlar göstermektedir.

3.1.3. Alışkanlık Bozuklukları

Gece işemesi, parmak emme, dışkı kaçırmaya gibi alışkanlıklarında düzensizlik bulunmaktadır. Çocuklar dikkat çekerek şefkat beklemektedir.

3.1.4. Ağır Ruhsal Bozukluklar

Psikoz veya içe kapanıklık gibi çocuğun her zaman ve her yerde yaşamını etkileyen davranış bozukluklarıdır (Miller, Lane and Wehby, 2005: 29).

3.1.5. İletişim ve Sosyal Yeterlilik

Bireylerin özel sosyal görevlerde (örneğin, konuşmayı başlatma, iltifatta bulunma, devam eden oyun grubuna katılma) başarılı biçimde ya da sürekli olarak kullandıkları davranışlardır. Sosyal beceriler, sosyal etkileşimi başlatmak için bireyin sahip olduğu bir yeteneği olduğu kadar; işbirliği, kendini kontrol etme ve diğerlerinin ihtiyaçlarını anlama gibi becerileri kullanarak uygun davranış sergilemesi için gerekli yeteneğidir. Çocuktan yetişkinliğe kadar uzanan dönemde sergilenen sosyal beceriler; akademik performansa, davranışlara, sosyal ve aile ilişkilerine ve öğretim programı dışı etkinliklere katılmaya etki etmektedir . Çocuklar kendilerinde var olan uygun sosyal becerilerle sorunlarda daha esnek olabilmekte, sorunlara uygun ve güvenli çözüm yolları arayabilmektedir. Sosyal beceri yetersizliğine sahip olmayan çocuklar ise, akademik becerilerde, ailesi, akranları ve öğretmenleri ile kişiler arası ilişkilerde zorluk yaşamakta, onlardan yüksek derecede olumsuz tepki almakta ve bu tepkilerin

sonucunda okul ortamında akranları tarafından reddedilmektedirler. Akran reddi, okul şiddeti ile ilgili çeşitli suçlara, depresyona, saldırganlığa zemin hazırlayabilmektedir (Miller, Lane and Wehby, 2005: 29).

Ornstein (1990: 87), çocuklarda en sık görülen davranış problemlerini şöyle belirtmiştir:

1. Devamlı olarak oturamama, yerinde duramama
2. Çok konuşma
3. Oyun ve etkinliklere katılmama
4. Sakar olma, dikkatsizce hareket etme
5. Proje ve hobilerini tamamlamama
6. Yavaş uyum sağlama
7. Sürekli ilgi isteme
8. Diğerleri ile alay etme
9. Yalan söyleme
10. Yeni insanlardan çekinme (Karaoğlu, 2002: 63).

3.2. PROBLEM DAVRANIŞLARIN İŞLEVLERİ

Problem davranışların (Karaoğlu, 2002: 64);

- Sosyal ilgi ve dikkat elde etme; problem davranışların başka kişilerin ilgi ve dikkat göstermesi nedeniyle olumlu pekiştirilmesi,
- Nesne elde etme; problem davranışların yiyecek, oyuncak ve etkinlik elde etme yoluyla olumlu pekiştirilmesi,

- Duyusal uyarı elde etme; problem davranışlar sonucunda görme, işitme ya da dokunma şeklinde duyu geri bildirimler sağlanması,
- Kaçma; problem davranışlar göstererek istenmeyen durumlardan kaçma yoluyla davranışların olumsuz pekiştirilmesi işlevi vardır (Karaoğlu, 2002: 65).

3.3. ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLAR VE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ

Bireyin toplumsal anlamda kabulü uygun sosyal davranışların yerine getirilmesi ile mümkündür. Sosyal anlamda kabul görmüş insanlar, iletişim becerilerine sahip sosyal becerilerde yetkin insanlardır. Ancak engelli bireylerin sosyal yeterlilikleri ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir (Çiçekçi, 2000: 88).

Fraser ve Rao (1991), engellilerde davranış problemlerinin nedenlerini çocukla ilgili, aile ile ilgili ve sosyo-ekolojik faktörlerle açıklamıştır. Çocukla ilgili faktörler; engel derecesi ve çocuk ve ergenin mizacıdır. Aile ilgili faktörler ise annenin mizacı baş etme becerileri, evlilik ve aile işlevselliğidir. Diğerlerinden farklı olarak aileler engelli bir bireye sahip olmanın getirdiği stres ve yükü taşımaktadırlar. Engelli olmayan bireyden farklı olarak engelli bireylerin dilsel açıdan yetersiz olmaları, iletişimde güçlük yaratarak sosyal etkileşimde bozukluklara yol açabilecektir (Çiçekçi, 2000: 89).

Yetersiz bilişsel yetenekler ve düşük okul başarısına sahip olan zihinsel engelli bireyler de birçok davranış problemi tespit edilmiştir. Okul başarılarının düşük olmasının nedeni gerçekten engellerinden dolayı olabileceği gibi, düşük başarı beklentilerinden dolayı da olabilir. Zihinsel engelli bireylerin de diğer tüm insanlar gibi arkadaş ve sosyal etkileşime ihtiyacı vardır. Ancak iletişim ve bilişsel problemlerinden dolayı başkalarının onları anlamaları zordur, bazen akranları tarafından reddedilirler bazen de anormal ya da farklı olarak adlandırılırlar (Knoblock, 1987: 85).

Zihinsel engelli bireyler sınırlı zihinsel yeteneklerinden dolayı, engelli olmayan akranlarına göre problemlerle baş etme yetenekleri de sınırlıdır. Bu durumda, bu bireylerin akademik başarılarının düşük olmasına etki eden faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Sürekli başarısızlıklarla karşılaşması sonucu başarısızlık

beklentilerinin yüksek olması onların işlevsellik düzeylerini düşüreceği, sosyal ve bilişsel gelişiminin yanı sıra yeterlilik hissinin gelişiminin de engelleneceği belirtilmiştir (Knoblock, 1987: 86).

Zihinsel engelli bireyler ihtiyaçlarını ifade edememe ve diğer bireylerle iletişim kuramama gibi engellemeler sonucu saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Saldırganlığın temel amacı ise dikkat çekmedir. Zihinsel engelli bireylerin saldırganlık ve dikkat eksikliği gibi davranış problemleri açısından risk grubu oldukları saptanmıştır (Knoblock, 1987: 87).

Zihinsel engelli bireylerin problem davranış göstermesine neden olan faktör yalnızca düşük olan zekâları değildir. Kişilik ve çevresel faktörler de bu durumda etkili olmaktadır (Akt: Çiçekçi, 2000: 90).

Stanford Üniversitesi araştırmacılarından Elizabeth Cohen yaptığı araştırma sonucunda, eğitim sistemlerinde zekânın en önemli göstergesi olarak okuma yeteneğinin temel alındığını; öğretmenlerin okuma yeteneği gelişmiş öğrencilerin her alanda başarılı olacaklarını varsaydığını, bunun sonucunda da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sadece bu yeteneğin geliştirilmesi üzerine yoğunlaştıklarını ortaya koymuştur (Akt: Çiçekçi, 2000: 91).

Eğitim sistemlerinde değişen paradigmalara rağmen, eğitim uygulamalarının büyük bir çoğunluğunda bilişsel alan becerilerinin geliştirilmesinin öncelikli olduğunu görmekteyiz. Öğrenenler yalnızca bilişsel yeteneklerine göre değerlendirilmektedir. Ancak bu durum bilgi ve becerilerin yaşamsal olmasını engellemektedir. Çünkü gerçek yaşam yalnızca akademik beceriler bütünü değildir. Gerçek yaşamda başarmak için sosyal ve duygusal becerilere de ihtiyaç vardır. Duygusal zekânın bir yönü olan stresi kontrol altında tutma ve duyguları yönetme başarı için oldukça önemlidir. Duygusal zekâ duygularını ne zaman ne kadar ifade edeceğini bilmek ve duygularını kontrol etmektir. Duygusal zekâ zeki olmanın başka bir yoludur. Bu nedenlerden dolayı etkin, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler için öğrenenler bir bütün olarak ele alınmalı, eğitim uygulamaları sözel ve matematik yeteneğini temel alarak düzenlenmemelidir. Diğer bir deyişle eğitimde bilişsel zekânın yanı sıra duygusal zekâyâ da önem verilmelidir (Akt: Çiçekçi, 2000: 92).

Duygusal zekâ, iletişim becerileri ve duygularla ilgili becerileri içermektedir. Bu becerilerin eksikliği olumlu ilişkilerin eksikliğini ve sonucunda da mutsuzluğu beraberinde getirmektedir (Pearson, 2000: 65).

Gerek çocukların doğuştan gelen mizaçları, gerekse hem sosyal hem de akademik eğitimlerini etkileyen belirli psikolojik eksiklikler nedeniyle, psikoloji literatürünün çoğu sosyal ve duygusal becerilerde zorluk çeken çocuklarla ilgilidir (Shapiro, 2004: 157).

Sosyal ilişkilerde zorluk çeken çocukların sosyal becerileri öğrenebilmeleri için değişik yollar vardır. Maalesef okullarda işbirliği (yardımlaşma), empati, anlaşmazlıklara çözüm bulma, duyguları kontrol etme ve iletişim becerileri gibi konular ders olarak işlenmez. Çocukların başkalarıyla iyi anlaşabilmelerini ve sosyal becerileri öğrenebilmeleri, sanıldığı gibi, yalnızca çocukların çevrelerindeki insanları ve onların davranışlarını gözlemlemesiyle öğrenilemez (Shapiro, 2004: 158).

Çocuklar arkadaşsız olduklarında kendilerini yalnız, şaşkın ve dünyayla uyum içinde olmadıklarını hissederler ve bu hisler onların geleceklerini ciddi olarak tehdit eder. Okullardaki özel eğitim şubelerine gönderilen çocukların önemli bir kısmı sosyal becerileri zayıf olduğu için yaşlıları tarafından reddedilen çocuklar olarak tanımlanmıştır. Çoğu kez, çocuğun sosyal sorunları, başlangıçtaki öğrenme zorluğundan daha önemli hale gelir (Shapiro, 2004: 158).

Bu noktada özellikle eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarında öncelikli olarak akademik becerilerin kazandırılması amaçlanmakta, öğrencilerin sosyal ve duygusal davranış problemlerinin çözümlenmesi ikinci planda kalmaktadır. Ancak çocuklukta yaşlıları tarafından reddedilme, okul başarısında zayıflığa, duygusal sorunlara ve ergenlik çağında suç işleme riskinin yükselmesine yol açan bir etkidir (Akt: Çiçekçi, 2000: 73).

1940'lı yıllardan bu yana davranış problemleri ile ilgili yapılan araştırmaların en çarpıcı sonucu, problemlerin süreklilik göstermesidir. Küçük yaşta davranış problemleri gösteren bireylerin yaşamları boyunca davranış problemlerini göstermeye devam ettikleri görülmüştür (Akt: Çiçekçi, 2000: 74).

Örneğin 10 yaşında okuldan kaçan, kavga eden bir çocuğun, 20 yaşında tecavüz eden araba çalan bir genç, 30 yaşında ise dolandırıcılık ve çocuk istismarı gibi suçları işleyen bir yetişkin olabileceği belirtilmiştir (Yaşarsoy, 1995: 22).

Zihinsel engelli bireylerde gerek çevresel nedenlerden dolayı gerekse kendi özelliklerinden dolayı birçok davranış problemi görülebilmektedir. Çiçekçi (2000) yaptığı araştırmada; görme, işitme ve zihinsel engelli öğrencilerde görülen davranış problemlerini normal öğrencilerle karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel engelli grubun, tüm gruplar içerisinde davranış problemlerine en fazla sahip olan grup olduğu bulunmuştur Zihinsel engelli çocuklarda var olan davranış problemlerinin önemli bir kısmı, etkili iletişim kurmada, kendini ve duygularını ifade etmedeki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu alanlardaki yetersizlikleri onları dikkat çekici davranışları yapmaya yöneltmektedir. Davranış problemlerinin görülmesinin farklı nedenleri olarak toplumsal anlamda kabul görmeme, kendine güven eksikliği, stresli koşullara maruz kalma gösterilebilir (Çiçekçi, 2000: 75).

Zihinsel engelli bireylerin davranış problemlerinin giderilmesi için özel eğitim alanında birçok farklı uygulama ve yöntem kullanılmaktadır. Ancak bu yöntemlerin yanı sıra öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerle bu alanla ilgili planlı ve sistematik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Çünkü bireyin sevgi ve güven gibi duygularının farkında olması, kendini tanıması ve başkalarıyla etkili iletişim kurabilmesi duygusal zekâ becerileriyle sağlanabilir. Zihin engelli bireylerin çevreleriyle sosyal etkileşim içerisine girip uyum sağlayabilmeleri için öncelikle çevrelerindeki kişilerin duygularını anlamaları ve kendi duygularını da başkalarına anlatmaları gerekmektedir. Duyguları algılama, anlama, ifade etme ve duyguları düzenleme boyutlarını içeren duygusal zekâ becerilerinin eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli çocuklara kazandırılmasıyla bu çocukların sosyal ve duygusal becerileri geliştirilerek, bu nedenlerden kaynaklanan davranış problemlerinin giderilmesi sağlanabilir. Bu tür becerilerin kazandırılması bireyin toplumsal uyum sürecine de önemli katkılar sağlar (Akt: Çiçekçi, 2000: 76).

Öğrencilerin (kendilerini tanımaları, sosyal becerilerini geliştirmeleri, doğru kararlar alabilmeleri, başkalarına karşı duyarlı olabilmeleri, empati duygularını geliştirebilmeleri ve karşılaştıkları zorluklarla baş edebilen pozitif, üretken ve başarılı

insanlar olabilmeleri için gerekli olan) duygusal zekâ becerilerini kazanabilmeleri, akademik becerileri öğrenmeleri kadar önemlidir (Yaşarsoy, 1995: 24).

Çocuklar ne kadar zeki olurlarsa olsun, notları ne kadar iyi olursa olsun gerek kendilerine gerekse içinde buldukları çevreye (sınıf, okul, aile, toplum) uyumlu ve yararlı bireyler olmaları ve mutlu olabilmeleri için duygusal zekâ eğitimi göz ardı edilmemesi gereken çok önemli bir konudur (Yaşarsoy, 1995: 25).

3.4. KAYNAŞTIRMA

3.4.1. Kaynaştırmanın Tanımı

Günümüzde problem davranış gösteren çocukların toplumdaki izole edilmeden davranışlarının düzelmesi ve normal yaşamın içinde hayatını sürdürmesi düşüncesi hâkimdir. Çocuğun akranları ile birlikte olarak davranışlarını değiştirmede daha olumlu sonuç alınacağı anlayışı kabul görmektedir (Kırcaali, İftar, 2005: 32).

Kaynaştırma engelli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurmasını kolaylaştırıcı ortamın sağlanması olarak ifade edilmiştir. Başka bir tanıma göre engelli öğrencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleştirilerek sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Kırcaali, İftar, 2005: 32).

Kaynaştırma özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin (Özel öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik, işitme engelli, görme engelli, yaygın gelişimsel bozukluk, dil ve konuşma bozukluğu, DEHB vs.) yetersizliği olmayan öğrenciler ile aynı ortamda eğitim görme esasına dayanan bir özel eğitim uygulamasıdır. Amaç yetersizliğe sahip öğrencinin eğitsel; ama daha çok sosyal anlamda, yetersizliğe sahip olmayan öğrencilerle bütünleşmesini sağlamaktır (Kırcaali, İftar, 2005: 33).

Engelli çocuğun benlik kavramının gelişmesi, davranışları için sorumluluk alması ve insanlarla etkileşim kurabilmesi için olumlu tutumlar geliştirmesi kaynaştırma eğitiminin kazanımları arasında yer almaktadır (Kırcaali, İftar, 2005: 33).

Kaynaştırma eğitimi zihinsel engelli çocuklar için amaçladığı gerekli düzenlemeleri yaparak, onları yaşlılarından ayırmadan eğitimlerini gerçekleştirmektedir. Böylece zihinsel engelli çocukların topluma daha kolay uyum sağlayacağı ileri sürülmüştür (Kırcaali, İftar, 2005: 33).

Konu ile ilgili araştırmalarda okul öncesi kaynaştırmanın normal çocuklara ve zihinsel engelli çocuklara pozitif tutum değişikliği kazandırdığı, etkileşim ve öğrenmeyi olumlu etkilediği görülmüştür. Çocuğun gelişiminde kritik yıllar olarak kabul edilen okul öncesi dönemde çocuk akranları arasında, öğrendiği davranışları uygulama fırsatı bulabilecek, uygun sosyal davranışları geliştirmek için akran ve öğretmenlerini model alarak, bağımsız yaşam için becerilerini geliştirecektir. Kaynaştırma, problem davranış gösteren çocukların yaşlıları ile aynı ortamlarda bulunarak davranışlarının düzeltilmesine yönelik hazırlanan bir süreçtir. Çocukların sosyal ortamdan etkilenerek kendini iyileştirmesine olanak sağlayan kaynaştırma toplumun yargılarının değişmesine de katkıda bulunacaktır (MEB, 2007: 65).

Kaynaştırma eğitimi engelli çocuklar, normal gelişim gösteren çocukları gözleme, model alma, işbirliği kurma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme fırsatlarından faydalanabilmektedir (MEB, 2007: 65).

Bir okul öncesi kurumunda kaynaştırma uygulaması ile özel gereksinimli çocuk, potansiyelini en yüksek seviyede kullanabilecek ve akranlarıyla beraber etkinliklerde bulunabilecek bu durum kendine olan güveni artıracaktır. Geniş bir topluluğa ait olduğu düşüncesi olumlu benlik kavramı geliştirecektir (MEB, 2007: 66).

Kaynaştırmanın özel eğitim öğrencileri üzerinde büyük yararları vardır. Her şeyden önce yetersizliği bulunan öğrencinin normal akranları ile uyumunu kolaylaştırır ve onları hayatın içine katar. Böylelikle öğrenci sosyal anlamda büyük gelişme kaydeder. Kaynaştırmanın asıl amacı çocuğu normalleştirmek normal hale getirmek değildir. Kaynaştırmaya tabi öğrencinin ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını ve toplum içinde var olabilmesini sağlamaktır. Ülkemizde son verilere göre 9 milyon engelli vatandaşımızın olduğu bilinmektedir. Bu engelli vatandaşlarımızın arasında yıllardır evinden dışarıya çıkarılmamış insanlar bulunmaktadır. Toplum olarak engellilere bakış açımızda bir sıkıntı olduğunu düşünülmektedir. Hep bir acıma hissi ile

yaklaşım veya onları yok sayma durumu görülmektedir. Aileler dahi böyle bir çocuğa sahip olduklarından utanır haldedirler ve bu nedenle 9 milyon engelli vatandaşımız normal hayatta -alışveriş merkezlerinde veya bir çarşıda pek sık görülmemektedir. İşte kaynaştırma uygulamaları da bunu esas alır ve yetersizliği olan öğrenciyi toplumun dışına itmek yerine, onları topluma kazandırmayı, toplumla uyum içerisinde yaşamasını amaç edinir (MEB, 2007: 67).

3.4.2. Kaynaştırmanın Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları

- Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırır (Ryndak ve Alper, 1996: 51).
- Normal öğrencilerin davranışları, özel gereksinimli öğrencilere model olur. Normal gelişim gösteren çocukların, sosyal yönden kabul edilebilir davranışlarını gözlemleyerek taklit edebilirler (Ryndak ve Alper, 1996: 52).
- Engelli çocuk, toplum tarafından benimsenen davranış kalıpları geliştirir, bu da onun toplum tarafından dışlanmamasını ve engelli davranışların azalmasını sağlar. Böylece çocuğun sosyal kabulü, uyumu ve etkileşimi artmakta, çocuk engelliler grubunda değil, toplumun içinde yer almaktadır (Ryndak ve Alper, 1996: 53).
- Kaynaştırmaya katılan çocukların kendilerini yetişkinliğe daha iyi hazırladıkları da görülmektedir (Ryndak ve Alper, 1996: 54).

3.4.3. Kaynaştırmanın Normal Öğrencilere Yararları

- Kaynaştırma sınıfındaki normal öğrenciler, bireyler arasında var olan farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmayı öğrenirler (MEB, 2007: 69).
- Engelli çocuklarla bir arada eğitim gören normal gelişim gösteren çocuk, kendinden farklı olanlara karşı olumsuz tutumlarını değiştirebilir, bireysel

ayrılıkları fark eder, engelli çocukları anlamaya çalışır (MEB, 2007: 69).

- Normal çocuklar engelli arkadaşlarından olumsuz davranışlar edinmedikleri, kendini tanıma, sosyal problem çözme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir (MEB, 2007: 70).
- Normal gelişim gösteren çocukların, başkalarının ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı oldukları, ahlak ve etik prensipleri konusunda daha hassas davrandıkları belirlenmiştir Kaynaştırma, normal öğrencilerin işbirliği ve yardımlaşma becerilerini artırır (MEB, 2007: 70).
- Bireysel farklılıkları fark eder (MEB, 2007: 70).

Engelli arkadaşı için model olan çocuğun kendine güven kazanmakta ve sosyal iletişim becerileri artmaktadır. Problemlili çocuk doğal olarak davranışlar kazandığını görmesi arkadaşlarının onu kabullendiğini fark etmesi kişiliğini gelişmesinde olumlu etkide bulunacaktır (MEB, 2007: 71).

3.4.4. Kaynaştırmanın Normal Sınıf Öğretmenlerine Yararları

- Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur (Orel, Toret, Zerey, 2004: 22).
- Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır (Orel, Toret, Zerey, 2004: 23).
- Engelli çocukların, tıbbi ve fiziksel özelliklerden kaynaklanan sorunlarla ilgilenmekten huzursuz oldukları ve sınıflarda meydana gelen olağanüstü durumlarda ne yapacakları ve nasıl üstesinden geleceklerini bilmedikleri için sıkıntı yaşadıklarını da belirtmişlerdir. bu yaşadıkları sıkıntılar çevreye uyum sağlayamama, utangaçlık gibidir (Orel, Toret, Zerey, 2004: 23).

3.4.5. Kaynaştırmaya İlişkin Anne ve Babaların Görüşleri

- Anne ve babalarının entegre eğitim konusunda karmaşık duygular taşıdıkları görülmüştür (Orel, Toret, Zerey, 2004: 24).
- Anne ve babalarının entegre çocukların çocuklarının yaşam alanlarını genişlettiklerini ve aileler üzerinde olumlu etkisini belirtmişlerdir (Orel, Toret, Zerey, 2004: 24).
- Bazı aileler çocuklarının sözlü sataşma ve eğlence hedefleri olacağından bunun da çocuklarını başarısızlığa iteceğinden kaygılanmaktadırlar (Orel, Toret, Zerey, 2004: 25).
- Özel gereksinimli çocuklarının normal eğitim ortamına devam ediyor olması, anne-babalara moral verir ve onları çaba göstermeye güdüler (Orel, Toret, Zerey, 2004: 25).

3.4.6. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için, eğitim ortamının bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir (MEB, 2007: 71).

3.4.6.1. Okul Personelinin Kaynaştırma Yaklaşımını Benimsemesi

Başta yöneticiler olmak üzere tüm okul personeli, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim haklarına saygı göstermeli ve kaynaştırmanın yararlarına inanmalıdır. Okul yönetimi, kaynaştırma öğrencisi için gerekli hizmetlerin ve araç-gereçlerin sağlanmasında sınıf öğretmenine destek olmalıdır. Ayrıca, okul personeli, kaynaştırma öğrencisinin tüm okul tarafından kabulünde de üzerini düşeni yapmalıdır (MEB, 2007: 72).

3.4.6.2. Öğretmenin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumu

Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için entegre eğitimi hakkında bilgi alması kaynaştırmayı olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin endişelerinin giderilmesi kaynaştırma bilgilerinin artırılması ile giderilebilir. Kendilerine güveni artan öğretmenler olası problemlerde çocukları daha iyi anlayacaktır (Orel, Toret, Zerey, 2004: 26).

- Öğretmenlere problemleri çocuklar hakkında bilgi sahibi olmalı,
- Kaynaştırma eğitiminde kullanılacak teknikler hakkında bilgi verilmeli

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kullanabileceği teknikler ise şunlardır:

- Basamaklandırılmış Yöntem,
- Bilişsel Strateji Öğretimi,
- Doğrudan Öğretim Yöntemi,
- İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri,
- Keşif Yoluyla Öğrenme'dir.

Yardım: Çocuğun kazanması istediği davranışı fiziksel, işaret ve sözel yardım ile kazandırmaya çalışmaktır(Orel, Toret, Zerey, 2004: 27).

Model alma: Davranışın taklit edilmesidir. Ünlü kişilerin davranışları gibi öğretmenin davranışı da taklit edilir (Orel, Toret, Zerey, 2004: 27).

Ödül: Ödül bir davranışın kazandırılması için pekiştiricidir (Orel, Toret, Zerey, 2004: 27).

Zincirleme davranışın sırayla öğrenilmesi: Beceri analizi ile davranışların basamak basamak kazandırılmasıdır (Orel, Toret, Zerey, 2004: 28).

Genelleme: Öğretim ortamı dışında günlük yaşamda kullanılmasıdır (Orel, Toret, Zerey, 2004: 28).

Soru Sorma: Çocuklara soru sorarak belirli davranışlar kazandırmaktır(Orel, Toret, Zerey, 2004: 28).

Ayırt etme becerilerinin eğitimi: Algı problemlerinin çözülmesinde kullanılır (Orel, Toret, Zerey, 2004: 28).

3.4.6.3. Kaynaştırma Sınıfının Hazırlanması

Kaynaştırmanın başarılı olmasının en önemli koşullarından biri de, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfa tam olarak kabul edilmesidir. Sınıftaki öğrenciler, kaynaştırma öğrencisinin sahip olduğu farklılıkların (örneğin, işitme zorluğu, öğrenme zorluğu, konuşma zorluğu, vb.), her insanda var olan bireysel farklılıklara benzerlik gösterdiğini anlamalıdır. Ayrıca, kaynaştırma öğrencisinin o sınıfta bulunma hakkının diğer öğrencilerle aynı olduğu konusunda kuşkular olmamalıdır. Öğrenciler, kaynaştırma öğrencisine sağlayacakları yardımın, kendilerinin de akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacağını bilmelidirler. Kaynaştırma uygulaması başlamadan önce kaynaştırma sınıfının hazırlanması, tüm bunların gerçekleşmesinde önemli katkılar sağlayacaktır (MEB, 2007: 69).

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni, kaynaştırılacak özel gereksinimli öğrenci kaynaştırma sınıfına gelmeden önce, sınıftaki öğrencilerle “özel gereksinime sahip olma” konusunda bir ders yapabilir. Bu derste, öğrencilerin özel gereksinimli bireylerle deneyimleri, özel gereksinimli bireylerle ilgili duygu ve düşünceleri, özel gereksinimli bireylerle benzerlikleri, özel gereksinimli bireylere yardımcı olmak için neler yapabilecekleri gibi genel konular yer alabilir. Daha sonra ise, sınıfa bir özel gereksinimli öğrencinin geleceği açıklanabilir ve bu öğrenci ile ilgili bilgi verilebilir (MEB, 2007: 71).

Özel gereksinimli öğrenci ile ilgili bilgiler aşağıdaki unsurları taşımalıdır (Orel, Toret, Zerey, 2004: 32):

- Kaynaştırılacak öğrencinin yaş, cinsiyet, fiziksel görünüm gibi özellikleri
- Kaynaştırılacak öğrencinin zorluk çektiği alanlar (örneğin, öğrenme, anlama vb.)

- Kaynaştırılacak öğrencinin yaşadığı zorlukları yenmek için sınıfta nelerin yapılabileceği (örneğin, öğrenciyi en ön sıraya oturtma, öğrencinin düzeyine göre ödev verme, vb.)
- Öğretmenin kaynaştırma öğrencisinde gerçekleştirmeyi planladığı genel hedefler (örneğin, sınıfa uyum sağlama, okuma-yazma öğrenme, dört işlemi yapma, vb.)
- Öğretmenin kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak diğer öğrencilerden beklentileri (örneğin, arkadaşlık etme, derslerde yardım sağlama, vb.).

Yukarıdaki önerilere ek olarak, normal sınıfa kaynaştırılacak özel gereksinimli öğrenciyle ilgili benzeşim etkinliklerine yer vermek de çok yararlıdır. Benzeşim etkinliklerinde, diğer öğrencilerin kendilerini kaynaştırılacak öğrencinin yerine koymaları ve bu öğrencinin sahip olduğu farklılıkları daha iyi anlamaları sağlanmaktadır (Orel, Toret, Zerey, 2004: 32).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM VE BULGULAR

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Çalışmada çocukların problem davranışları çeşitli değişkenlere göre incelenecektir. Araştırmada çocukların sosyo-demografik durumlarıyla problem davranışları arasındaki ilişki incelenecektir. Çalışmada çocukların sosyo-demografik durumlarının ne ölçüde problem davranışlara neden olduğu araştırılmaya çalışılmıştır. Bunun için ilişkiisel tarama modeli seçilmiştir. İlişkiisel tarama modeli, önceden veya halen var olan bilgiyi anket tekniği ile tespit etmek ve yorumlamaktır (Karaasar, 2002).

4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Kütahya'da merkezde devlet ve özel okullarında bulunan 60-72 ay arasındaki 64 zihinsel engelli öğrenci ve 1682 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise benzer sosyo-demografik yapıya sahip 64 kaynaştırma öğrencisi ve 64 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Örneklem olarak belirlenen çocukların tamamı aynı bölgede oturmakta ve aile yapıları benzer özellikler göstermektedir. Örneklem benzer sosyo-demografik yapıya sahip öğrenciler arasından "basit tesadüfi örneklem" (Karaasar, 2002) yöntemiyle seçilmiştir. Zihinsel engelli 64 çocuk olduğu için 64 normal gelişim gösteren çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Anketler öğrencilerin öğretmenlerine uygulanmıştır.

Tablo 4.1: Kaynaştırma Öğrencisi Demografik Bilgiler

	Frekans	%
Cinsiyet		
Kız	28	43,8
Erkek	36	56,2
Kardeş Sayısı		
Kardeşi yok	38	59,3
Kardeşi var	26	40,7
Doğum Sırası		
İlk çocuk	40	62,5
Ortanca çocuk	13	20,3
Son çocuk	11	17,2
Okul öncesi eğitime devam etme süresi		
1.yıl	18	28,1
2.yıl	34	53,1
3.yıl	8	12,5
4.yıl	4	6,3
Aile Durumu		
Tam aile	52	81,2
Dağılmış aile	12	18,8

Kaynaştırma öğrencilerinin demografik bilgileri incelendiğinde, %56,2'si erkek, %59,3'ü Kardeşi yok, %62,5'i ilk çocuk, %53,1'i okul öncesi eğitimde 2.yılına devam ediyor ve %81,2'si tam ailede yaşamaktadır.

Tablo 4.2: Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

	Frekans	%
Cinsiyet		
Kız	28	43,8
Erkek	36	56,2
Kardeş Sayısı		
Kardeşi yok	28	43,8
Kardeşi var	36	56,2
Doğum Sırası		
İlk çocuk	25	39,1
Ortanca çocuk	34	53,4
Son çocuk	5	7,5
Okul öncesi eğitime devam etme süresi		
1.yıl	32	50,0
2.yıl	13	20,3
3.yıl	11	17,2
4.yıl	8	12,5
Aile Durumu		
Tam aile	58	90,7
Dağılmış aile	6	9,3

Kaynaştırma öğrencilerinin demografik bilgileri incelendiğinde, %56,2'si erkek, %56,2'si kardeşi var, %53,4'ü ortanca çocuk, %50'si okul öncesi eğitimde 1.yılı ve %90,7'si tam ailede yaşamaktadır.

4.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma kapsamında “Demografik Bilgi Formu” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (Preschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS-2), olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçek 1994 yılında Kenneth W.Merril tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullandığımız ölçek dördümlü Likert ölçeğidir. Bu araştırmada türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Fatma Alisinanoğlu ve Saide Özbey (2009) tarafından yapılan “Problem Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Problem Davranış Ölçeği; Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti sosyal ve Ben Merkezci olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeklerin güvenilirlikleri Cronbach Alpha değeri ile hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach Alpha değerleri Dışa Yönelim ölçeği için 0,74, İçe Yönelim ölçeği için 0,78, Anti sosyal ölçeği için 0,76 ve Ben Merkezci ölçeği için 0,81 olarak bulunmuştur. Problem Davranış Ölçeği Cronbach Alpha değeri ise 0,91'dir.

4.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Veri toplamada zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin tamamı ankete katılırken, normal gelişim gösteren çocukların bir kısmı katılmıştır. Çocukların problem davranışlarına yönelik olarak hazırlanan sorulara öğretmenler cevap vermişlerdir. Anket uygulamasında ders saatlerinin dışı seçilmiştir. Ayrıca anket uygulanmadan önce öğretmenlere ve okul yöneticilerine detaylı bilgi verilmiştir.

4.5. VERİ ANALİZİ

Veri analizinde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Sosyo-demografik değişkenlerin problem davranışlar üzerindeki etkiyi ölçmek için 2 gruplu sorulara t-testi 2'den daha fazla gruplu sorulara ise ANOVA analizi uygulanmıştır.

4.6. BULGULAR

Bu bölümde bulgular, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrenciler için iki farklı bölümde incelenmiştir.

4.6.1. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri

Tablo 4.3: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Yüzde ve Ortalamaları

		Hiç %	Nadiren %	Bazen %	Sıklıkla %	Ortalama (4'li likert)
Faktör 1-Dışa Yönelim						
1	Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder	32,0	41,0	20,0	7,0	2,12
2	Başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar	26,0	52,0	14,0	8,0	2,17
3	Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir	42,0	38,0	18,0	2,0	1,96
4	Fiziksel açıdan saldırgandır (vurur, tekme atar, iter)	47,0	36,0	17,0	0,0	1,24
5	Kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar	25,0	31,0	42,0	2,0	2,16
6	Başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır	54,0	36,0	8,0	2,0	1,12
7	Kurallara uymaz	60,0	24,0	16,0	0,0	1,09
8	Her zaman kendi bildiğini yapar	73,0	14,0	10,0	3,0	1,05

Tablo 4.3: (Devam) Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Yüzde ve Ortalamaları

9	Aşırı derecede hareketlidir- yerinde duramaz	45,0	34,0	19,0	2,0	1,17
10	Başkalarından kızdığıında mutlaka hıncını alır	42,0	38,0	18,0	2,0	1,96
11	Annesine, babasına, öğretmenine ya da ona bakan kişiye karşı gelir	54,0	36,0	8,0	2,0	1,12
12	Başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur	26,0	52,0	14,0	8,0	2,17
13	Beklenmedik davranışlar sergiler	54,0	36,0	8,0	2,0	1,12
14	Başkalarına ait eşyalara zarar verir					
15	Kolaylıkla tahrik edilebilir - çabucak öfkelenir	62,0	20,0	14,0	4,0	1,07
16	Başka çocukları kızdırır ya da rahatsız eder	26,0	52,0	14,0	8,0	2,17
Faktör 2-İçe Yönelim						
17	Başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır	54,0	36,0	8,0	2,0	1,12
18	Arkadaş edinme konusunda sorun	62,0	20,0	14,0	4,0	1,07
19	Korkak ya da ürkektir	47,0	36,0	17,0	0,0	1,24
20	Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır	26,0	52,0	14,0	8,0	2,17
21	Mutsuz ya da keyifsiz görünür	21,0	50,0	20,0	8,0	2,21
Faktör 3-Antisosyal						
22	Anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir	54,0	36,0	8,0	2,0	1,12
23	Yerinde duramaz ve huzursuzdur	26,0	52,0	14,0	8,0	2,17
24	Kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder	42,0	38,0	18,0	2,0	1,96
Faktör 4-Ben Merkezci						
25	Kaprislidir ya da canı çabuk sıkılır	47,0	36,0	17,0	0,0	1,24
26	Eleştiriye ya da azarlanmaya karşı aşırı hassastır	45,0	34,0	19,0	2,0	1,17
27	Gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikâyet eder	54,0	36,0	8,0	2,0	1,12

Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış ölçeğine ilişkin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya 2,21 ile “Mutsuz ya da keyifsiz görünür” olgusu sahiptir. Diğer cevaplara baktığımızda 2,12 başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder; 2,17 başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar; 2,16 kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar; 2,17 başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur; 2,17 başka çocukları kızdırır ya da rahatsız eder; 2,17 başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır; 2,21 mutsuz ya da keyifsiz görünür; 2,17 yerinde duramaz ve huzursuzdur olgusuna sahiptirler. Bu durum zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin en problem oldukları davranışın mutsuz ve keyifsiz görünmeleri olduğu söylenebilir.

Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış ölçeğine ilişkin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya ise 1,05 ile “Her zaman kendi bildiğini yapar” olgusu sahiptir. Bunu 1,96 ile öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir; 1,24 ile fiziksel açıdan saldırgandır; 1,12 başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır; 1,09 kurallara uymaz; 1,17 aşırı derecede hareketlidir yerinde duramaz; 1,96 başkalarına kızdığına mutlaka hıncını alır; 1,12 annesine babasına öğretmenine ya da ona bakan kişiye karşı gelir; 1,12 beklenmedik davranışlar sergiler başkalarına ait eşyalara zarar verir; 1,07 kolaylıkla tahrik edilebilir-çabucak öfkelenir; 1,12 başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır; 1,07 arkadaş edinme konusunda sorun yaşar; 1,24 korkak ya da ürkektir; 1,12 anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir; 1,96 kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder; 1,24 kaprislidir ya da canı çabuk sıkılır; 1,17 eleştiriye ya da azarlanmaya karşı aşırı hassastır; 1,12 gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikayet eder olguları takip etmektedir. Bu durum zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin en az problem davranışlarının bu olgu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu

		Ortalama	t	P
Dışa Yönelim	Kız	18,2	0,745	0,614
	Erkek	19,1		
İçe Yönelim	Kız	8,4	0,984	0,415
	Erkek	8,6		
Anti Sosyal	Kız	3,2	0,941	0,462
	Erkek	3,4		
Ben Merkezci	Kız	3,6	1,057	0,249
	Erkek	3,8		
Toplam	Kız	34,1	0,814	0,574
	Erkek	34,6		

Zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarının cinsiyetlerine göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Zihinsel engelli kaynaştırma çocukları arasındaki kız ve erkek çocukların problem davranış düzeyleri aynı seyirdedir. Ayrıca ortalamaları oldukça düşüktür. Bu çocukların problem davranışları oldukça düşük düzeydedir.

Tablo 4.5: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu

		Ortalama	t	P
Dışa Yönelim	Kardeşi yok	18,4	0,954	0,547
	Kardeşi var	18,1		
İçe Yönelim	Kardeşi yok	8,6	0,914	0,457
	Kardeşi var	8,7		
Anti Sosyal	Kardeşi yok	3,9	0,741	0,471
	Kardeşi var	3,8		
Ben Merkezci	Kardeşi yok	3,7	1,102	0,314
	Kardeşi var	3,6		
Toplam	Kardeşi yok	34,2	0,873	0,571
	Kardeşi var	34,8		

Kaynaştırma çocuklarının sahip oldukları kardeş sayısına göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Zihinsel engelli kaynaştırma çocukları arasında; çocukların kardeş sayıları ile problem davranış durumları arasında anlamlı ilişki yoktur.

Tablo 4.6: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Doğum Sırasına Göre Problem Davranış Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		Ortalama	F	P
Dışa Yönelim	İlk çocuk	18,7	1,027	0,254
	Ortanca çocuk	18,6		
	Son çocuk	18,4		
İçe Yönelim	İlk çocuk	8,7	0,987	0,365
	Ortanca çocuk	8,6		
	Son çocuk	8,5		
Anti Sosyal	İlk çocuk	3,7	0,974	0,348
	Ortanca çocuk	3,4		
	Son çocuk	3,2		
Ben Merkezci	İlk çocuk	3,4	0,879	0,471
	Ortanca çocuk	3,5		
	Son çocuk	3,6		
Toplam	İlk çocuk	34,7	0,961	0,468
	Ortanca çocuk	34,6		
	Son çocuk	34,9		

Zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarının doğum sıralarına göre problem davranışları incelenmiş ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Çocukların doğum sıraları ile problem davranış durumları arasında anlamlı ilişki yoktur.

Tablo 4.7: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA testi

		Ortalama	F	P
Dışa Yönelim	1.yıl	19,7	1,014	0,148
	2.yıl	18,9		
	3.yıl	18,7		
	4.yıl	18,4		
İçe Yönelim	1.yıl	9,1	1,147	0,109
	2.yıl	8,6		
	3.yıl	8,4		
	4.yıl	8,5		
Anti Sosyal	1.yıl	3,8	0,987	0,421
	2.yıl	3,4		
	3.yıl	3,4		
	4.yıl	3,2		
Ben Merkezci	1.yıl	3,4	0,875	0,574
	2.yıl	3,5		
	3.yıl	3,6		
	4.yıl	3,6		
Toplam	1.yıl	34,8	0,942	0,462
	2.yıl	34,7		
	3.yıl	34,8		
	4.yıl	34,9		

Zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre problem davranışları incelenmiş ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile problem davranış durumları arasında anlamlı ilişki yoktur. Öte yandan 4 faktörden 3'ünde dışa yönelim, içe yönelim ve anti sosyal davranış problemlerinde okul öncesi eğitime devam ettikleri her yıl problem davranışta düşüş görülmektedir.

Tablo 4.8: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Tam Aileye Sahip Olup Olmadıklarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

		Ortalama	t	P
Dışa Yönelim	Tam aile	18,5	0,952	0,417
	Dağılmış aile	19,7		
İçe Yönelim	Tam aile	8,6	0,972	0,469
	Dağılmış aile	9,7		
Anti Sosyal	Tam aile	3,9	0,841	0,562
	Dağılmış aile	4,1		
Ben Merkezci	Tam aile	3,7	1,028	0,327
	Dağılmış aile	4,2		
Toplam	Tam aile	34,2	1,079	0,394
	Dağılmış aile	35,1		

Kaynaştırma çocuklarının aile durumlarına göre problem davranışları incelenmiş ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Çocukların aile durumları ile aileye sahip çocuklarda problem davranış görülmesi daha düşüktür. Problem davranış durumları arasında anlamlı ilişki yoktur.

4.6.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Tablo 4.9: Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Yüzde ve Ortalamaları

		Hiç %	Nadire n%	Bazen %	Sıklıkla %	Ortalama
Faktör 1-Dışa Yönelim						
1	Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder	32,0	29,0	21,0	18,0	2,04
2	Başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar	30,0	31,0	24,0	15,0	2,14
3	Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir	74,0	18,0	2,0	0,0	1,02
4	Fiziksel açıdan saldırgandır (vurur, tekme atar, iter)	32,0	29,0	21,0	18,0	2,04
5	Kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar	70,0	22,0	2,0	0,0	1,04
6	Başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır	32,0	29,0	21,0	18,0	2,04
7	Kurallara uymaz	30,0	31,0	24,0	15,0	2,14
8	Her zaman kendi bildiğini yapar					
9	Aşırı derecede hareketlidir- yerinde duramaz	68,0	12,0	12,0	8,0	1,06
10	Başkalarından kızdığında mutlaka hıncını alır	36,0	22,0	28,0	14,0	2,21
11	Annesine, babasına, öğretmenine ya da ona bakan kişiye karşı gelir	30,0	31,0	24,0	15,0	2,14
12	Başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur	60,0	20,0	12,0	0,0	1,20
13	Beklenmedik davranışlar sergiler	69,0	11,0	13,0	7,0	1,06
14	Başkalarına ait eşyalara zarar verir	32,0	29,0	21,0	18,0	2,04
15	Kolaylıkla tahrik edilebilir - çabucak öfkelenir	32,0	29,0	21,0	18,0	2,04
16	Başka çocukları kızdırır ya da rahatsız eder	33,0	28,0	22,0	17,0	2,03
Faktör 2-İçe Yönelim						
17	Başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır	30,0	31,0	24,0	15,0	2,14
18	Arkadaş edinme konusunda sorun yaşar	68,0	12,0	13,0	7,0	1,06

Tablo 4.9: (Devam) Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği
Yüzde ve Ortalamaları

19	Korkak ya da ürkektir					
20	Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır	33,0	28,0	22,0	17,0	2,03
21	Mutsuz ya da keyifsiz görünür	68,0	12,0	13,0	7,0	1,06
Faktör 3-Antisosyal						
22	Anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir	71,0	21,0	2,0	0,0	1,11
23	Yerinde duramaz ve huzursuzdur	70,0	20,0	4,0	0,0	1,10
24	Kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder	68,0	22,0	4,0	0,0	1,18
Faktör 4-Ben Merkezci						
25	Kaprislidir ya da canı çabuk sıkılır	36,0	22,0	28,0	14,0	2,21
26	Eleştiriye ya da azarlanmaya karşı aşırı hassastır	30,0	31,0	24,0	15,0	2,14
27	Gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikâyet eder	70,0	22,0	2,0	0,0	1,05

Normal gelişim gösteren öğrencilerinin problem davranış ölçeğine ilişkin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya 2,21 ile “Başkalarından kızdığında mutlaka hıncını alır” olgusu sahiptir. Bunu 2,04 ile başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder; 2,14 başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar; 2,04 fiziksel açıdan saldırgandır; 2,04 başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır; 2,14 kurallara uymaz; 2,14 annesine, babasına, öğretmenine ya da ona bakan kişiye karşı gelir; 2,04 başkalarına ait eşyalara zarar verir; 2,04 kolaylıkla tahrik edilebilir-çabucak öfkelenir; 2,03 başka çocukları kızdırır ya da rahatsız eder; 2,14 başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır; 2,03 başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır; 2,14 eleştiriye ya da azarlanmaya karşı aşırı hassastır olguları takip etmektedir. Bu durum öğrencilerin en problem davranışlarının hınc alma olduğu görülmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerinin problem davranış ölçeğine ilişkin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya ise 1,02 ile “Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir” olgusu sahiptir. Bunu 1,04 kızgın olduğunda bağırır ya da çılgın atar; 1,06 aşırı derecede hareketlidir-yerinde duramaz; 1,20 başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur; 1,06 beklenmedik davranışlar sergiler; 1,06

arkadaş edinme konusunda sorun yaşar; 1,06 mutsuz ya da keyifsiz görünür; 1,11 anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir; 1,10 yerinde duramaz ve huzursuzdur; 1,18 kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder; 1,05 gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikayet eder olguları takip etmektedir. Bu durum normal gelişim gösteren öğrencilerinin genellikle öfke nöbeti geçirmediklerini ya da aşırı tepki vermediklerini göstermektedir.

Tablo 4.10: Çocukların Cinsiyetlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu

		Ortalama	t	p
Dışa Yönelim	Kız	20,2	0,981	0,345
	Erkek	20,1		
İçe Yönelim	Kız	9,4	0,892	0,369
	Erkek	9,6		
Anti Sosyal	Kız	4,2	0,748	0,385
	Erkek	4,4		
Ben Merkezci	Kız	4,6	0,964	0,317
	Erkek	4,8		
Toplam	Kız	36,1	0,978	0,384
	Erkek	36,6		

Normal gelişim gösteren çocuklarının cinsiyetlerine göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Normal gelişim gösteren çocuklar arasında kız ve erkek çocukların problem davranış düzeyleri aynı seyirdedir. Öte yandan normal gelişim gösteren çocukların problem

davranış puanları, kaynaştırma öğrencilerinden daha yüksektir. Normal gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma öğrencilerine göre daha fazla problem davranış sergilemektedirler. Bu durum kız ve erkek öğrenciler için geçerlidir.

Tablo 4.11: Çocukların Kardeş Sayısına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu

		Ortalama	t	p
Dışa Yönelim	Kardeşi yok	19,8	1,251	0,184
	Kardeşi var	19,1		
İçe Yönelim	Kardeşi yok	9,6	0,745	0,354
	Kardeşi var	9,7		
Anti Sosyal	Kardeşi yok	4,9	0,925	0,418
	Kardeşi var	4,8		
Ben Merkezci	Kardeşi yok	4,7	0,851	0,549
	Kardeşi var	4,6		
Toplam	Kardeşi yok	35,2	0,924	0,286
	Kardeşi var	35,8		

Normal gelişim gösteren çocuklarının sahip oldukları kardeş sayısına göre problem davranışları incelenmiş ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Normal gelişim gösteren çocukların kardeş sayıları ile problem davranış durumları arasında anlamlı ilişki yoktur.

Tablo 4.12: Çocukların Doğum Sırasına Göre Problem Davranış Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		Ortalama	F	p
Dışa Yönelim	İlk çocuk	19,7	0,984	0,425
	Ortanca çocuk	19,6		
	Son çocuk	19,4		
İçe Yönelim	İlk çocuk	9,6	0,961	0,314
	Ortanca çocuk	9,5		
	Son çocuk	9,4		
Anti Sosyal	İlk çocuk	4,1	0,931	0,462
	Ortanca çocuk	4,3		
	Son çocuk	4,3		
Ben Merkezci	İlk çocuk	4,6	1,058	0,341
	Ortanca çocuk	4,4		
	Son çocuk	4,3		
Toplam	İlk çocuk	35,7	1,005	0,467
	Ortanca çocuk	35,6		
	Son çocuk	35,9		

Normal gelişim gösteren çocuklarının doğum sıralarına göre problem davranışları incelenmiş ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Normal gelişim gösteren çocukların doğum sıraları ile problem davranış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur.

Tablo 4.13: Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA testi

		Ortalama	F	p
Dışa Yönelim	1.yıl	20,6	0,845	0,456
	2.yıl	19,9		
	3.yıl	19,7		
	4.yıl	19,4		
İçe Yönelim	1.yıl	10,1	0,796	0,654
	2.yıl	9,6		
	3.yıl	9,4		
	4.yıl	9,5		
Anti Sosyal	1.yıl	4,8	0,971	0,364
	2.yıl	4,4		
	3.yıl	4,4		
	4.yıl	4,2		
Ben Merkezci	1.yıl	4,4	0,871	0,592
	2.yıl	4,5		
	3.yıl	4,6		
	4.yıl	4,6		
Toplam	1.yıl	35,8	0,749	0,681
	2.yıl	35,7		
	3.yıl	35,8		
	4.yıl	35,9		

Normal gelişim gösteren çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre problem davranışları incelenmiş ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile problem davranış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. Öte yandan 4 faktörden 3'ünde DY, İY ve AS davranışlarda okul öncesi eğitime devam süresi uzadıkça problem davranışlarda azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14: Çocukların Tam Aileye Sahip Olup Olmadıklarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

		Ortalama	t	P
Dışa Yönelim	Tam aile	19,5	1,314	0,151
	Dağılmış aile	20,1		
İçe Yönelim	Tam aile	9,6	0,958	0,345
	Dağılmış aile	10,3		
Anti Sosyal	Tam aile	4,9	0,974	0,341
	Dağılmış aile	4,4		
Ben Merkezci	Tam aile	4,7	0,937	0,396
	Dağılmış aile	5,1		
Toplam	Tam aile	35,8	0,841	0,481
	Dağılmış aile	36,1		

Normal gelişim gösteren çocukların aile durumlarına göre problem davranışları incelenmiş ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Çocukların aile durumları ile problem davranış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur.

4.6.3. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İle Zihinsel Engelli Kaynaştırma Çocukları Problem Davranışları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Tablo 4.15: Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İle Zihinsel Engelli Kaynaştırma Çocukların Problem Davranışlarının Ortalamaları Farkı t testi

	Zihinsel Engelli Kaynaştırma çocukları Ortalama puan	Normal gelişim gösteren çocuk Ortalama puan	T değeri	P
Dışa Yönelim	3,5	4,7	3,214	0,024
İçe Yönelim	3,7	4,8	2,893	0,041
Anti Sosyal	8,4	9,6	1,652	0,054
Ben Merkezci	18,7	19,8	1,563	0,068
Toplam	34,8	35,9	1,024	0,103

Tablo 15’de kaynaştırma çocukları ile normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki ortalamalar incelenmiştir. Buna göre normal gelişim gösteren çocukların problem davranış puanları (dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal, ben merkezci), kaynaştırma çocuklarına göre daha yüksektir. T-testi sonuçlarına göre zihinsel engelli kaynaştırma çocukları ve normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki dışa yönelim ve içe yönelim problem davranışları farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Normal gelişim gösteren çocuklarda dışa yönelim ve içe yönelim problem davranışlarına ait ortalamalar daha yüksekken, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine ait ortalamalar daha düşüktür. Bu durum normal gelişim gösteren çocukların arkadaşlarına, öğretmenlerine veya ailelerine, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilere oranla daha fazla karşı geldiklerini göstermektedir. Aynı zamanda normal gelişim gösteren çocukların arkadaşlarıyla vakit geçirme ve mutluluk gibi davranışlarına ilişkin ortalama puanları, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilere oranla daha yüksektir. Bu durum zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerin standart olarak belli davranış kalıplarına sahip olduklarını, normal gelişim gösteren çocukların ise farklı davranış yapılarına ve daha yüksek oranda probleme sahip olduklarını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada çocukların problem davranışları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bunun için ilişki tarama modeli seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya’da devlet ve özel okulda bulunan 60-72 ay arasındaki 64 zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi ve 1682 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise benzer sosyo-demografik yapıya(benzer yaş, ekonomik durum ve aile durumu) sahip 64 zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi ve 64 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur.

Zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarının cinsiyetlerinde göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Kız ve erkek çocukların problem davranış düzeyleri aynı seyirdedir. Ayrıca ortalamaları oldukça düşüktür. Yani bu çocukların problem davranışları oldukça düşük düzeydedir. Zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarının sahip oldukları kardeş sayısına göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların kardeş sayıları ile problem davranış durumları arasında anlamlı ilişki yoktur. Zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarının doğum sıralarına göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların doğum sıraları ile problem davranış durumları arasında anlamlı ilişki yoktur. Zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre problem davranışları incelenmiş ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile problem davranış durumları arasında anlamlı ilişki yoktur. Zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarının aile durumlarına göre problem davranışları incelenmiş ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların aile durumları ile problem davranış durumları arasında anlamlı ilişki yoktur.

Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış ölçeğine ilişkin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya 2,21 ile “Mutsuz ya da keyifsiz görünür” olgusu sahiptir. Diğer cevaplara baktığımızda 2,12 başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder; 2,17 başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar; 2,16 kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar; 2,17 başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur; 2,17 başka çocukları kızdırır ya da rahatsız eder; 2,17 başkalarıyla

birlikte olmaktan kaçınır; 2,21 mutsuz ya da keyifsiz görünür; 2,17 yerinde duramaz ve huzursuzdur olgusuna sahiptirler. Bu durum zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin en problem oldukları davranışın mutsuz ve keyifsiz görünmeleri olduğu söylenebilir.

Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış ölçeğine ilişkin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya ise 1,05 ile “Her zaman kendi bildiğini yapar” olgusu sahiptir. Bunu 1,96 ile öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir; 1,24 ile fiziksel açıdan saldırgandır; 1,12 başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır; 1,09 kurallara uymaz; 1,17 aşırı derecede hareketlidir yerinde duramaz; 1,96 başkalarına kızdığına mutlaka hıncını alır; 1,12 annesine babasına öğretmenine ya da ona bakan kişiye karşı gelir; 1,12 beklenmedik davranışlar sergiler başkalarına ait eşyalara zarar verir; 1,07 kolaylıkla tahrik edilebilir-çabucak öfkelenir; 1,12 başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır; 1,07 arkadaş edinme konusunda sorun yaşar; 1,24 korkak ya da ürkektir; 1,12 anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir; 1,96 kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder; 1,24 kaprislidir ya da canı çabuk sıkılır; 1,17 eleştiriye ya da azarlanmaya karşı aşırı hassastır; 1,12 gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikayet eder olguları takip etmektedir. Bu durum zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin en az problem davranışlarının bu olgu olduğu söylenebilir.

Normal gelişim gösteren çocukların demografik bilgileri incelendiğinde, %56,2’si erkek, %53,1’i 2-3 kardeşe sahip, %53,4’ü ortanca çocuk, %50’si okul öncesi eğitimde 1.yılı ve %90,7’si tam ailede yaşamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin demografik bilgileri incelendiğinde, %56,2’si erkek, %56,2’si kardeşi var, %53,4’ü ortanca çocuk, %50’si okul öncesi eğitimde 1.yılı ve %90,7’si tam ailede yaşamaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklarının cinsiyetlerinde göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmemiştir. Normal gelişim gösteren çocuklar arasında kız ve erkek çocukların problem davranış düzeyleri aynı seyirdedir. Öte yandan, normal gelişim gösteren çocukların problem davranış puanları, kaynaştırma öğrencilerinden daha yüksektir. Normal gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma öğrencilerine göre daha fazla problem davranış sergilemektedirler. Bu durum kız ve erkek öğrenciler için geçerlidir. Normal gelişim gösteren çocuklarının sahip oldukları kardeş sayısına göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların kardeş sayıları ile problem davranış

durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. Kardeş sayılarının az veya çok olmasının problem davranış oluşturmada bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte normal gelişim gösteren çocukların problem davranış puanları kaynaştırma öğrencilerine göre daha yüksektir. Normal gelişim gösteren çocuklarının doğum sıralarına göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların doğum sıraları ile problem davranış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. Normal gelişim gösteren çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile problem davranış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. Okul öncesi eğitime devamlarının uzun veya kısa olmasının davranışlarında olumlu veya olumsuz etkisi görülmemiştir. Normal gelişim gösteren çocuklarının aile durumlarına göre problem davranışları incelenmiş ve istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların aile durumları ile problem davranış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. Normal gelişim gösteren çocukların aile durumları, kardeş sayısının problem davranış arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerinin problem davranış ölçeğine ilişkin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya 2,21 ile “Başkalarından kızdığında mutlaka hıncını alır” olgusu sahiptir. Bunu 2,04 ile başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder; 2,14 başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar; 2,04 fiziksel açıdan saldırgandır; 2,04 başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır; 2,14 kurallara uymaz; 2,14 annesine, babasına, öğretmenine ya da ona bakan kişiye karşı gelir; 2,04 başkalarına ait eşyalara zarar verir; 2,04 kolaylıkla tahrik edilebilir-çabucak öfkelenir; 2,03 başka çocukları kızdırır ya da rahatsız eder; 2,14 başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır; 2,03 başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır; 2,14 eleştiriye ya da azarlanmaya karşı aşırı hassastır olguları takip etmektedir. Bu durum öğrencilerin en problem davranışlarının hınc alma olduğu görülmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerinin problem davranış ölçeğine ilişkin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya ise 1,02 ile “Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir” olgusu sahiptir. Bunu 1,04 kızgın olduğunda bağırır ya da çılgılık

atar; 1,06 aşırı derecede hareketlidir-yerinde duramaz; 1,20 başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur; 1,06 beklenmedik davranışlar sergiler; 1,06 arkadaş edinme konusunda sorun yaşar; 1,06 mutsuz ya da keyifsiz görünür; 1,11 anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir; 1,10 yerinde duramaz ve huzursuzdur; 1,18 kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder; 1,05 gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikayet eder olguları takip etmektedir. Bu durum normal gelişim gösteren öğrencilerinin genellikle öfke nöbeti geçirmediğini ya da aşırı tepki vermediğini göstermektedir.

Zihinsel engelli kaynaştırma çocukları ile normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki ortalamalar incelenmiştir. Buna göre normal gelişim gösteren çocukların problem davranış puanları, kaynaştırma çocuklarına göre daha yüksektir.

Yapılan tarama çalışmasında zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarının cinsiyetlerine göre problem davranışlarına rastlanmamıştır. Normal çocuklarla bir arada bulunmalarını engelleyen davranış bozuklukları gözlenmemiştir. Çalışmada dikkat çeken nokta normal gelişim gösteren çocukların problem davranışlarının zihinsel engelli kaynaştırma çocuklarından yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmayla ulaşılan sonuç normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli akranları ile bir arada eğitim görmesi çocukların davranışlarını olumsuz etkilememiştir. Bu durum kaynaştırma eğitiminin zihinsel engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla beraber eğitim görmesinde bir sorun ortaya çıkarmadığını göstermiştir.

Toplumun geleceği olan çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamasında belirleyici olan 60-72 ay arası dönemi içine alan okul öncesi eğitim çocuğun formal eğitiminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu dönemi normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada geçiren zihinsel engelli çocukların ciddi düzeyde problem davranış göstermediği görülmüştür. Dolayısıyla zihinsel engelli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim alması desteklenmelidir.

Kaynaştırma eğitimi zihinsel engelli çocukları sosyal hayata aktif olarak dâhil etmeyi ve davranış gelişimlerini akranlarıyla beraber tamamlamaya imkân vermektedir.

Kaynaştırma eğitimi nitelikli bireylerin oluşmasında problem davranışlara karşı anlayışlı ve tamamlayıcı tepkiler gösterilmesinde yararlı sonuçlar vermektedir. Zihinsel engelli çocukların problem davranışlarının iyileştirilmesi veya belirli seviyede tutulması noktasında kaynaştırma ortamlarında yer almaları çocukların psikolojilerini olumlu etkilemektedir. Kaynaştırmanın iyi sonuçlar verebilmesi için ailenin okul personelinin ve öğretmenlerin yanında normal çocukların belirli düzeyde bilgi sahibi olmaları daha iyi sonuçlar alınmasına katkıda bulunacaktır. Zihinsel engelli çocukların okul öncesi eğitime devam etmesi akranları ile birlikte problem davranışlarının tespiti daha erken olacaktır. Erken müdahale de çocukların iyileşmesine katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları çok büyük hız kazanarak büyümektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuk sayısının artması ülkemiz için çok güzel bir durum olarak görülmektedir. Devletimiz yaptığı çalışmalarla okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Her eğitim kademesinde olduğu gibi okul öncesi dönemde de akademik becerilerin ön plana çıktığı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimde bilişsel gelişime verilen önemle birlikte sosyal ve duygusal gelişime de ağırlık verilmesi gerekmektedir. Gerek bu araştırmada gerekse yapılan diğer araştırmalarda okul öncesi dönemdeki çocuklarda problem davranışların arttığı yönünde bulgular mevcuttur (MEB, 1994: 58).

Öğretmenler problem davranışlarla başa çıkmada yetersiz kalabilmektedirler. Bu kapsamda öğretmenlere bu becerinin kazandırılması ve problem davranışların engellenmesine yönelik eğitim programları verilebilir.

Problem davranışların ortadan kaldırılması disiplinler arası bir çalışmayı gerektirmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilecek psikolog, psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı gibi eğitim elemanlarının katkısının önem taşıdığı düşünülmektedir. Öğretmenin söz konusu ekip çalışması ile elde edeceği katkının, öğretmenin sınıf içinde disiplin problemleri yerine eğitim etkinliklerine daha fazla zaman ayırmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Zira uzman desteği gerektiren problem davranışlar sınıf içi eğitim etkinliklerini sürekli olarak kesintiye uğratabilmekte; eğitimin niteliğini düşürebilmektedir.

Saide Özbey'in (2009: 276) yaptığı çalışma sonucunda; günümüzde eğitimin her kademesinde bilişsel gelişime ağırlık verildiği görülmektedir. Gelişimin bir bütün olarak ele alınması gerektiği düşüncesi özellikle okul öncesi dönemde dikkate alınması gerekmektedir. Çocuğun akademik açıdan başarılı olması istenen bir sonuçtur. Bununla birlikte sosyal ve duygusal açıdan gerek okulda gerekse aile çevresinde yeterince desteklenmeyen çocuklar, ileriki yaşlarda gelişimlerdeki bu boşluğu farklı ilgi alanlarına yönelerek doldurmaya çalışabileceklerdir. Özdenetimi ve karar verme becerisi gelişmemiş, sorunlarını çözmede farklı yollar deneme konusunda yetersiz, kişiler arası iletişim becerisi zayıf bireylerin bu özellikleri, problem davranışların temelini oluşturma açısından risk taşımaktadır. Bizim araştırmamızda da eğitimin her kademesinde bilişsel gelişime ağırlık verildiği ortaya çıkmıştır.

Kuyucu ve Tepeli'nin (2013: 98) yaptığı çalışmada 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkiler üzerinde duygularını anlama becerileri incelenmiş ve çocukların anlama düzeyleri arttıkça olaylar karşısında hissedilecek duygusal tepkinin yüzdesinin arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçta bizim araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Ceylan ve Ömeroğlu'nun (2012: 76) yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal ve duygusal değişkenlere göre inceleme yapılan araştırmanın sonucunda çocukların davranışlarına cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısının etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç bizim araştırmamızda da çıkan çocukların sosyal ve duygusal değişkenlere göre çocukların davranışlarında cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısının etkili olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu'nun (2010: 63) yaptıkları Okul Öncesi Dönemde Duygusal Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme 30 ölçeğinde yapılan araştırmada 60-72 aylar arasındaki çocukların okul öncesi dönemde arkadaşlık ilişkileri kurmaları ve kaynaştırma eğitimi metoduyla eğitim almalarının davranış problemlerini azalttığı görülmektedir. Bizim yaptığımız araştırmada da kaynaştırma eğitimi alan çocukların davranış problemlerinin azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönemde çocuklarda problem davranışlarının engellenmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal becerilerini etkileyecek eğitim programlarına ağırlık verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların fiziksel açıdan saldırgan oldukları, başkalarına kızdıklarında hınçlarını mutlaka aldıkları, kolaylıkla tahrik olarak çabuk öfkelenedikleri, başka çocukları kızdırdıkları ya da rahatsız ettikleri araştırmamızın sonucunda ortaya çıkmıştır. Çocukların olumsuz davranışları çevrelerinden model alabilecekleri düşünülerek çocukların şiddet içeren filmler, bilgisayar oyunlarından uzak tutulmaları, kitle iletişim araçlarında da bu tür film ve oyunların reklamlarının yapılmasının yasaklanması gerekmektedir. Şiddet içeren yayınlar üzerine ailelerin bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Öneriler

- Erken müdahale çocukların iyileşmesine katkı sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması gerekmektedir.
- Okul öncesi eğitim sadece bilişsel ve ince motor gelişimine hitap etmemeli, çocukların sosyal ve duygusal gelişimine de ağırlık verilmelidir.
- Problem davranışların çözümü için disiplinler arası çalışma yapılmalı, örneğin psikolojik danışmanlardan yardım alınmalıdır.
- Çocukların şiddet sahnelerine maruz kalmalarının engellenmesi gerekmektedir.
- Duygusal zekâ üzerine okul öncesi dönem çocukları baz alınarak çalışmalar yapılmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi alan zekâ geriliği alan çocuklarda problem davranışın düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla zekâ geriliği olan çocuklar kaynaştırma sınıflarında eğitim almaya teşvik edilmelidir.
- Zihinsel engelli bireylerin davranış problemi yaşamasının sebebi sadece zihinsel gerilik değildir. Çevre ve kişilik de büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla gerekli zengin çevre sağlanmalıdır.

EKLER

EK 1: Anket Formu

Sayın Öğretmen,

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının kaynaştırma öğrencisi olan ve kaynaştırma öğrencisi, olmayan çocukların problem davranışlarını karşılaştırmak için hazırlanmıştır.

Birinci bölümde sosyo-Demografik bilgilere yer verilmiştir.

İkinci bölümde problemleri davranış ölçeği verilmiştir.

Lütfen Hiçbir soruyu boş bırakmadan (X) koyun,

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim

Kamil YOŞUMAZ

Sosyo-Demografik Bilgiler

1.Çocuğun cinsiyeti:.....

2.Çocuğun kardeş sayısı: () Tek çocuk () 2-3 kardeş () 4 kardeş ve üzeri

3.Çocuğun doğum sırası: () İlk çocuk () Ortanca çocuk () Son Çocuk

4.Okul öncesi eğitime devam etme süresi: () 1.yıl () 2.yıl () 3.yıl () 4.yıl


5. Aile Durumu: () Tam aile () Dağılmış aile

Problem Davranış Ölçeği

		Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
	Faktör 1-Dışa Yönelim				
1	Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder				
2	Başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar				
3	Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir				
4	Fiziksel açıdan saldırgandır (vurur, tekme atar, iter)				
5	Kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar				
6	Başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır				
7	Kurallara uymaz				
8	Her zaman kendi bildiğini yapar				
9	Aşırı derecede hareketlidir- yerinde duramaz				
10	Başkalarından kızdığında mutlaka hıncını alır				
11	Annesine, babasına, öğretmenine ya da ona bakan kişiye karşı gelir				
12	Başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur				
13	Beklenmedik davranışlar sergiler				
14	Başkalarına ait eşyalara zarar verir				
15	Kolaylıkla tahrik edilebilir - çabucak öfkelenir				
16	Başka çocukları kızdırır ya da rahatsız eder				
	Faktör 2-Içe Yönelim				
17	Başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır				
18	Arkadaş edinme konusunda sorun yaşar				
19	Korkak ya da ürkektir				
20	Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır				
21	Mutsuz ya da keyifsiz görünür				
	Faktör 3-Antisosyal				
22	Anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir				
23	Yerinde duramaz ve huzursuzdur				
24	Kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder				
	Faktör 4-Ben Merkezci				
25	Kaprislidir ya da canı çabuk sıkılır				
26	Eleştiriye ya da azarlanmaya karşı aşırı hassastır				
27	Gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikâyet eder				

EK 2: Milli Eğitim Onay Belgesi

FROM : KUTAHYA MERKEZİLCE NUFUS TEL NO. : 02742246523 TEM. 22 2013 15:18 S1



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

13/05/2013

Sayı : 53490996/605/926088
Konu: Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB.Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 No'lu GENELGE'si
b) Dumlupınar Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nun 06.05.2013 tarihli ve 1035 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın İlgi (a) Genelgesi doğrultusunda Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Yüksel Lisans programı öğrencisi Kamil YOŞUMAZ ilimiz merkezindeki Anaokulları, Anasınıfları ve ilkokullardaki öğrencilere yönelik "Anaokula ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" konusunda Anket çalışması yapmak istemektedir.

İl Milli Eğitim Şube Müdürü başkanlığında toplanan Değerlendirme Komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu araştırmanın okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup;

Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul Müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen Anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılması uygun görülmektedir.

Takdirlerinize arz ederim.

Coşkun ESEN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
13/05/2013

Metin SELÇUK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

İl Milli Eğt.Müd.(Strat.Gel.Hiz.Birimi Ar-Ge)
Valilik Binası KÜTAHYA
Elektronik Ağ: <http://kutahyameb.gov.tr>
e-posta: kutahyamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: G.ZENGİN VHKİ
Tel: (0 274) 2236241-160
Faks: (0 274) 223 61 54

KAYNAKÇA

- AIKEN, L. R., (1976), "Update on Attitudes an Other Affective Variables in Learning Mathamatics", **Review of Educational Research**, 46, pp.551-596.
- AKYÜZ, Y., (1996), **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Yay., Ankara.
- ALTIOK, F., (1971), **Çocukta Dilin Oluşumu ve Gelişimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- ARAL, N. ve F. GÜRSOY, (2009), **Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**, İstanbul.
- ATAMAN, Y., (2007), "Sınıf İletişiminde Karşılaşılan Davranış Problemleri", **Gazi Üniversitesi Dergisi**,1(3) ss.251-263
- AVCI, N. ve Ö. ERSOY, (2002), "**Okul Öncesi Dönemde Entegrasyonun Önemi ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar**", http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144avci_ersoy.htm-25, (03.05.2013).
- AVCIOĞLU, H., (2005), **Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- AYDIN, B., (2005), **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**, Atlas Yayın Dağıtım, İstanbul.
- AYDOĞMUŞ, K. vd., (1998), **Ana-Baba Okulu**, 7. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BALKANY, T. J., (1970), **Hearing Loss in Down's Syndrome: A Treatable Handicap More Common Than Generally Recongized**, 1 Edition Published.
- BARLOW, D. H. and V. M. DURAND, (1995), **Abnormal Psychology: An Integrated Approach**, Pacific Grove.
- BARLOW, D. H. and V. M., DURAND, (1995), **Abnormal Psychology: An Integrative Approach**, Brooks/Cole Pub. Co.
- BARRİGO, M. D., (2002), **Internal Medicine, Board Certified, Graduated**, Temple University School of Medicine.

- BAŞAL, H., (2005), **Okul Öncesi Eğitimi**, Morpa Yayınları, İstanbul.
- BAYHAN, P. ve İ., ARTAN, (2007), **Çocuk Psikolojisi**, Morpa Yayınları, İstanbul.
- BECEREN, E., (2002), **Hayatın Her Alanında Duygusal Zekâ**, Personal Excellence, 28:8, Şubat.
- BECKMEN, J. and F. Paula KOHL, (1987), “Interaction of preschoolers with and without handicaps in integrated and segregated setting: A Lonngitudinal study”, **Mental Retardation**, 25(1), 84.
- BEKMAN, S., (1990), “Okul Öncesi Eğitimi”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:10, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- CARR, E. G., and V. M., DURAND, (1985), “**Reducing Behavior Problems Thorough Functional Communication Training**”, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1307999/>, (10.04.2013).
- CEYLAN, Ş. ve Ş. ÖMEROĞLU, (2012), “Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C:20, Ocak.
- CHANDLER, L. K. and C. M., DAHLQUIST, (2004), **Functional Assessment: Strategies to Prevent and Challenging Behavior in School Settings**, 3 Rd Edition.
- ÇAĞLAR, D., (1979), **Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- ÇELİK, S., (2012), **Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım**, Maya Akademi Yayınları, Ankara.
- ÇİÇEKÇİ, A., (2000), “10–15 Yaş Grubundaki Engelli Bireyler ile Engelli Olmayan Bireylerin Davranış Problemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara.
- ÇOLAKKADIOĞLU, O., Ş. UĞUZ, F. TOROS ve B. Y. İNANÇ, (2004), **Zihinsel ve/veya Bedensel Engelli Çocukların Annelerinin Anksiyete, Depresyon ve**

Stres Düzeylerinin Belirlenmesi, Klinik Psikiyatri.

- ÇORAPÇI, F., N. AKSAN, D. Y. ARSLAN ve B. YAĞMURLU, (2010), “Okul Öncesi Dönemde Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 17(2), ss.23-30.
- DEMİRAL, Ö., (1989), “Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Eğitimlerinin Önemi”, **Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- DÖNMEZ, N. B. ve M. ARI, (1992), “12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması”, **Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(3) ss.115-161.
- DURAND, V. M. and E.G. CARR, (1991), “Functional Communication Training To Reduca Challenging Behavior: Maintenance and Application in New Settings”, **Journal of Applied Behavior Analysis**, 24(2) pp.251-264.
- ENÇ, M., D. ÇAĞLAR ve Y., ÖZSOY, (1987), **Özel Eğitime Giriş**, 3.Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- ERBAŞ, D., (2002), “Review of Self –Injurious Studiws on Persons With Disabilities”, **Özel Eğitim Dergisi**, 3(1) ss.73-85.
- ERGİN, T., (2003), “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System- CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul.
- FLANAGAN, D., J. GENSHAFT and P. HARRISON, (1997), **Contemporary Intellectual Assessment –Theories, Tests And Issues**, The Guilford Pres, New York& London.
- FRASER, W. I. and J. M., RAO, (1991), **Recent Studies of Mentally Handicapped Young People’s Behaviour**, Article First Published Online.

GÖZÜN, T. ve A., YIKMIŞ, (2004), “Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği”, **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi**, 5(2) ss.65-77.

HALLAHAN, P. D. and M. J., KAUFFMAN, (1988), **Exceptional Children Introduction to Special Education**, Prentice Hall, International Editions, New Jersey.

KANDIR, A., (2003), **Gelişimde 3–6 Yaş**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

KANLIKILIÇER, P., (2005), “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim Dalı**, İstanbul.

KARAASAR, N., (2002), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınları, Ankara.

KARABULUT, H. ve O., TOPALOĞLU, (2003), “Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Nedir?”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 4(2), ss.32-36.

KARGIN, T., (2004), “Kaynaştırma”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 5(1), ss.49-51.

KAYAOĞLU, H., (1999), “Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara.

KIRCAALİ, G., (1992), **Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

KIRCAALİ, G., (2005), “How do Turkish Mothers Discipline Children? An Analysis From a Behavioural Perspective”, **Child: Care, Health and Development**, 31(2), pp.193-201.

Kurumsal Eğitim Bilimleri, (2010), 10/4, Kış.

- KUYUCU, Y. and K., TEPELİ, (2013), “60-72 Aylık Çocukların Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duygusal ve Davranışsal Tepkilerin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi”, **DPÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:36, ss.91-94.
- MEB Temel Eğitim Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, (2012), **60-72 Aylık Çocukların Gelişim Özellikleri**, Ankara.
- MEB, (1993), **Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu**, Ondördüncü Milli Eğitim Şurası, Ankara.
- MEB, (1994), **Anaokulu ve Anasınıfı Programı**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- METİN, N., (1992), **Özel Eğitim Dergisi**, ss. 22-30.
- MEYDAN, S., (1984), “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Bakış”, **Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim Semineri**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Miller, M. J., K.L., LANE and J., WEHBY, (2005), “Social Skills Instruction For Students With Highincidence Disabilities: A School-Based İntervention To Address Acquisition Deficits”, **Preventing School Failure**, 49(2), pp.27-40.
- MORRİS, C. G. (2002), **Psikolojiyi Anlamak**, (Çev: B.Ayvaşık; M.Sayı), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- OĞUZKAN, Ş. ve O., GÜLER, (1993), **Okul Öncesi Eğitimi**, Milli Eğitim Basımevi.
- OKTAY, A., (1994), **Yaşamın Sihirli Yılları**, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Öğretmen Kılavuzu**, (2007), Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- OREL, A., G. TORET ve Z. ZEREY, (2004), “Sınıf Öğretmen Adaylarının Karşılaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, **Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Dergisi**, ss.23-33.
- ORNSTEİN, A. C., (1990), **Strategies For Effective Teaching**, Harper & Row, New York.

- ÖZ, İ., (1997), **Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- ÖZBABA, N, (2000), **Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Entegrasyonuna Karşı Tutumları**, İstanbul.
- ÖZBEY, S. ve F., ALİSİNANOĞLU, (2009), “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60–72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2/6, ss.493-517.
- ÖZBEY, S., (2009), “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin(PKBS-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi”, Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara.
- ÖZGEDİZ, S., (1979), “Education and Income Distribution in Turkey”, **In The Political Economy of Income Distribution in Turkey**, ed. Ergun Özbudun and Aydın Uluslan. New York: Holmes & Meier.
- ÖZGEDİZ, S., (1979), **Çocuk Gelişiminin Temel İlkeleri**, Boğaziçi Üniversitesi Yayını, Ankara.
- ÖZGÜR, İ., (2004), **Engelli Çocuklar ve Eğitimi**, Karahan Kitabevi, Adana.
- ÖZYÜREK, A., (2005), “5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(2), ss.19-94.
- PAYCI, D. E., (1994), **Çocuklarda Dil Gelişimi (0-6 Yaş)**, Türk Kütüphaneciler Derneği Edirne Şubesi.
- PAYCI, D. E., (1994), **Çocuklarda Dil Gelişimi**, Türk Kütüphaneciler Derneği Yayınları, Edirne.
- PEARSON J. P., (2000), **Review article: reflux and its consequences - the laryngeal, pulmonary and oesophageal manifestations**, In: Alimentary Pharmacology and Therapeutics: 9th International Symposium on Human Pepsin (ISHP), Kingston upon Hull, UK: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.

- PİAGET, J., (2004), **Çocuklarda Zihinsel Gelişim**, Cem Psikoloji Dizini, Cem Yayınevi, İstanbul.
- PİAGET, J., (2005), **Inteligencia Afectividad**. Buenos Aires: Aique.
- RAMSCY, E., Marjorie- Bayless, M. KATHLEEN, (1980), **Kindergarten Programs-Practices**, The C. V. Masby Comp. St. Luis- Toronto- London.
- RYNDAK, D. and S., ALPER, (1996), **Curriculum Content for Students With Moderate and Severe Disabilities in Inclusive Settings**, Allon and Bacon (Boston).
- SALEND, J. S., (2001), **Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices**, (4th ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- SARGIN, G. A., (2001), **Making the Cultural Landscape: Industrial Installations as Ideological Leitmotifs**, Landscapes and Politics.
- SARI, K., (2001), “Temel Psikomotor Becerilerin Gelişimine Farklı Eğitim Kurumları ve Deneklerin Özlük Niteliklerine Bağlı Değişkenlerin Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya.
- SHAPIRO, E. L., (2004), **Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek**, Çev. Ümran Kartal, Varlık Yayınları, İstanbul.
- SONMAZ, S., (2002), “Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, İstanbul.
- SPEARMAN, C., (1927), **The Abilities of Man**, London: MacMillan.
- STEİN, J. S. and H. E. BOOK, (2003), **EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı**, Çev. Müjde Isık: Özgür Yayınları.
- ŞAHİN, S., (1994), **Özel Eğitime Giriş**, Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- TUYAN, S. ve E. BECEREN, (2005), “Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi ve Tenis”, **Çoluk Çocuk Dergisi**, 46 :16, ss.15-28.

UNICEF, (1998), www.unicef.org, (18.03.2013).

ÜNAL, S., (2000), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri ile Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, İstanbul.

YAŞARSOY, E., (2006), “Duygusal Zekâ Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Adana.

YAVUZER, H., (1990), **Çocuk Psikolojisi**, 9. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

YAVUZER, H., (1995), **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

YAVUZER, H., (2001), **Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Okul Psikolojisi**, 23.Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Zihinsel Engelliler Vakfı, <http://www.zihinselengellilervakfi.org/zengeltanimi.html> (19.06.2013).

WIDMER, E. L., (1968), **Kindergarten**, Early Childhood Education Rediscovered- Joefrost (Ed). New York, Halt Rinehert Wiston.

DİZİN

- A**
- Alışkanlık, ix, 48
Anne, ix, 7, 42, 58
- B**
- Baba, 94
- Ç**
- Çocuk, v, 7, 13, 18, 21, 22, 32, 35, 91,
94, 95, 96, 101, 102, 103
- D**
- Dil, 24, 26, 102
Duygusal, ix, 15, 16, 42, 48, 51, 52, 87,
88, 95, 100, 103
- E**
- Eğitim, 3, 4, 5, 32, 35, 36, 37, 38, 40,
45, 51, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102,
103
- K**
- Kaynaştırma, v, ix, x, xi, xii, 4, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 69,
70, 71, 72, 73, 81, 83, 86, 88, 89, 98
- N**
- Normal gelişim, v, 56, 57, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 83, 84, 85
- O**
- Okul, 3, 4, 5, v, ix, xi, xii, 1, 3, 8, 21,
31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 47,
50, 58, 59, 64, 72, 79, 84, 86, 87, 88,
91, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 103
Okul öncesi, v, 1, 3, 8, 21, 31, 33, 35,
36, 37, 38, 39, 41, 42, 47, 64, 84, 86,
88, 91
- Ö**
- Öğretmen, 91, 98, 101
- P**
- Problem, 3, 4, v, vi, x, xi, xii, 2, 5, 14,
46, 47, 49, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86,
88, 92, 95, 101, 103
Psikomotor, 102
- S**
- Sınıf, ix, 57, 94, 98, 101
Sosyal, ix, 1, 2, 10, 16, 26, 29, 33, 35,
39, 41, 42, 48, 49, 50, 52, 69, 70, 71,
72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 87, 94,
95, 96, 98, 100, 101, 102, 103
- Z**
- Zihinsel engelli, 1, 4, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 50, 51, 53, 63, 68, 69, 70,
71, 72, 82, 83, 85, 86, 89