

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**KARDEŞLERİN AYNI SINIFTA BULUNMASINA İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze BALI

1700003912

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevcan YAĞAN

OCAK 2026

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**KARDEŞLERİN AYNI SINIFTA BULUNMASINA İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gamze BALI
1700003912

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevcan YAĞAN

Jüri Üyeleri: Dr. Öğr. Üyesi Işıl TAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

OCAK 2026

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Kardeşlerin Aynı Sınıfta Bulunmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri” çalışmamı, bütün aşamalarında bilimsel etik kurallarına ve akademik yazım ilkelerine uygun olarak hazırladığımı ve yararlandığım bütün kaynaklara atıfta bulunarak kaynakçada belirttiğimi beyan ederim.

Gamze BALİ
İstanbul, Ocak 2026

İTHAF

*Yüksek lisans tezimi, sevgi, sabır ve destekleriyle beni her zaman güçlendiren aileme
ithaf ediyorum.*

ÖNSÖZ

Bu çalışma, okul öncesi dönemde kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin öğretmen deneyimlerini anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sürecinde hem alanyazın taraması hem de öğretmen görüşlerinin toplanması ve değerlendirilmesi yoğun ve titiz bir çalışma gerektirmiştir. Bu süreçte edindiğim bilgi ve deneyimler, yalnızca akademik açıdan değil, mesleki ve kişisel gelişime de önemli katkılar sağlamıştır.

Tezimin hazırlanma sürecinde her aşamada bilgi, deneyim ve desteğiyle yanımda olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Sevcan Yağan'a rehberliği, sabrı ve yol göstericiliği için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme ve savunma sürecinde değerli görüşleri, önerileri ve katkılarıyla çalışmamın gelişmesine destek olan jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Işıl Taş'a ve Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande Aydos'a teşekkür ederim.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan ve deneyimlerini samimiyetle paylaşan öğretmenlere katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca eğitim hayatım boyunca beni her zaman destekleyen aileme sevgi ve teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

Bu çalışmanın, okul öncesi eğitim alanında çoklu kardeşlerle ilgili yürütülecek araştırma ve uygulamalara katkı sağlamasını dilerim.

Gamze BALİ
İstanbul, Ocak 2026

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
İTHAF	ii
ÖNSÖZ.....	iii
KISALTMALAR	vi
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Tanımlar	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Kardeşlik İlişkileri ve Gelişimsel Süreçler	6
2.1.1. Kardeşlik Türleri ve Özellikleri	6
2.1.2. Kardeş İlişkilerinin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri (Sosyal, Duygusal, Bilişsel).....	7
2.1.3. Doğum Sırası ve Kardeş İlişkileri	8
2.1.4. Kardeş Çatışmaları ve İş Birliği.....	9
2.2. Çoklu Kardeşlik (İkiz-Üçüz) Kavramı ve Psikososyal Dinamikler	10
2.2.1. Çoklu Kardeşlikte Biyolojik ve Gelişimsel Süreçler	10
2.2.2. Çoklu Kardeşlerde Sosyal-Duygusal Bağlanma ve Etkileşim.....	12
2.2.3. Çoklu Kardeşlerde Bireyselleşme ve Kimlik Gelişimi	13
2.2.4. Aile Dinamikleri ve Ebeveynlik Yaklaşımları	13
2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal ve Akademik Gelişim	15
2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim (Akran İlişkileri, Sosyal Beceriler)	15
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Akademik Hazırbulunuşluk.....	16
2.4. Sınıf Ortamında Kardeş Etkileşimi	17
2.4.1. Kardeşlerin Aynı Sınıfta Bulunmasının Avantajları ve Dezavantajları.....	17
2.4.2. Sınıf İçinde Kardeşler Arası Rekabet ve İş Birliği.....	18
2.4.3. Akran İlişkileri Üzerine Kardeş Varlığının Etkisi	19
2.4.4. Öğretmenlerin Kardeşlerin Sınıf İçi Etkileşimine Yaklaşımları ...	20
2.5. Öğretmen- Çocuk ve Öğretmen- Veli İletişimi	21
2.5.1. Etkili Öğretmen-Çocuk İletişimi ve Önemi	21

2.5.2. Öğretmen-Veli İletişiminin Önemi, Yöntemleri ve Kardeşleri Aynı Sınıfta Olan Velilerle İletişim	22
2.5.3. İletişim Engelleri ve Çözüm Önerileri.....	24
2.6. Kardeşlerin Aynı Sınıfta Olmasına Dair Yapılan Araştırmalar	26
3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırma Modeli: Fenomenolojik Yaklaşım	31
3.2. Katılımcılar	31
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	34
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	34
3.4. Verilerin Toplanması Süreci.....	36
3.4.1. Araştırmanın İç Geçerliliği, Güvenirliliği ve Etik.....	37
3.4.2. Araştırmacı Rolü	38
3.5. Verilerin Analizi.....	38
4. BULGULAR.....	40
4.1. Öğretmen-Çocuk İlişkisine Yönelik Bulgular.....	41
4.2. Akranlar Arası İlişkiye Yönelik Bulgular	54
4.3. Kardeşler Arası İlişkiye Yönelik Bulgular	60
4.4. Aile Öğretmen İlişkisine Yönelik Bulgular	74
4.5. Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular.....	83
5. TARTIŞMA	89
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105
6.1. Sonuçlar	105
6.2. Öneriler.....	106
KAYNAKÇA	108
EKLER.....	125
EK 1. Demografik Bilgi Formu.....	125
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	126
EK 3. Etik Kurul Onay Belgesi.....	127

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NVivo	: Nitel veri analizi
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	33
Tablo 3.2: Veri Toplanma Sürecine İlişkin Görüşme Bilgileri.....	36



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 4.1: Çoklu Kardeşlerin Bulunduğu Sınıfta Öğretmen Olmaya İlişkin Deneyimler	40
Şekil 4.2: Öğretmen-Çocuk İlişisine Ait Tema Ve Alt Temalar	41
Şekil 4.3: Akranlar Arası İlişkiye Ait Tema Ve Alt Temalar	54
Şekil 4.4: Kardeşler Arası İlişkiye Yönelik Tema Ve Alt Temalar.....	60
Şekil 4.5: Aile-Öğretmen İlişisine Ait Tema Ve Alt Temalar.....	74
Şekil 4.6: Mesleki Gelişime Ait Tema Ve Alt Temalar	83



Enstitü : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Dalı : Temel Eğitim
Program : Okul Öncesi Eğitimi
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Sevcan Yağan
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans – Ocak 2026

ÖZET

KARDEŞLERİN AYNI SINIFTA BULUNMASINA İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ

Gamze Bali

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında aynı sınıfta bulunan kardeşlerle (ikiz, üçüz vb.) çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Katılımcılar, kardeşlerin bulunduğu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve fenomenolojik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin kardeşlerle çalışırken yaşadıkları süreci “düğüm” metaforu ile tanımladıklarını göstermektedir. Bu metafor; sınıf ortamında kardeşlerle çalışmanın öğretmen açısından karmaşık, çok boyutlu ve zaman zaman sınıf düzenini zorlayan bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının çocukların okula uyumunu ve kendilerini güvende hissetmelerini destekleyen bir unsur olabildiği; kardeşlerin birbirlerine sundukları duygusal ve sosyal desteğin özellikle uyum sürecinde kolaylaştırıcı rol oynadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, aynı sınıfta bulunmanın sosyal ilişkiler ve sınıf içi dinamikler açısından zorlayıcı yönleri de ortaya çıkmıştır. Kardeşler arasındaki kıyaslanma, aşırı bağlılık, çatışma, kıskançlık–rekabet ve birbirlerini sabote edebilme gibi etkileşimlerin öğretmenlerin sınıf yönetimini güçleştirdiği belirlenmiştir. Kardeşler arası güçlü bağın akran ilişkilerini sınırlandırabilirdiği; kimi durumlarda gruplaşma, kimlik karışıklığı ve ilişkisel dışlanma gibi sonuçlara yol açabildiği görülmüştür. Ayrıca, anadili Türkçe olmayan kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının Türkçe öğrenme süreçlerini zorlaştırdığı ve öğretmen–çocuk iletişimini güçleştirdiği tespit edilmiştir. Öte yandan, farklı cinsiyetten kardeşlerin birbirlerinden daha kolay ayrışabildiği ve farklı akran gruplarıyla etkileşime geçebildiği; buna karşın aynı cinsiyetten kardeşlerde sosyal beceri ve akran ilişkileri açısından zorlukların daha görünür olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Kardeşler, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Deneyimleri, Fenomenoloji

Bilim Dalı Sayısal Kodu: 15001

University : Istanbul Kültür University
Institution : Institute of Graduate Studies
Department : Basic Education
Programme : Preschool Education
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Sevcin Yağın
Degree Awarded and Date : Master Thesis – January 2026

ABSTRACT

PRESCHOOL TEACHERS' EXPERIENCES REGARDING SIBLINGS BEING IN THE SAME CLASSROOM

Gamze Bali

This study examined the experiences of preschool teachers working with siblings (e.g., twins, triplets) placed in the same classroom within early childhood education institutions. The research was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research approaches. The participants consisted of preschool teachers who were teaching in classrooms where siblings were enrolled together. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using a phenomenological analysis method. The findings revealed that teachers conceptualized their experiences of working with siblings through the metaphor of a “knot.” This metaphor reflects the complex, multi-layered, and at times classroom-management-challenging nature of teaching siblings within the same classroom context. The results indicated that the placement of siblings in the same classroom may support children’s school adjustment and enhance their sense of security. The emotional and social support siblings provide to one another was found to play a facilitating role, particularly during the adaptation process. However, the study also identified several challenges related to social relationships and classroom dynamics. Interactions such as comparison between siblings, excessive dependency, conflict, jealousy–competition, and mutually disruptive behaviors were found to complicate teachers’ classroom management practices. The strong bond between siblings was observed to potentially limit peer relationships and, in some cases, lead to peer grouping, identity confusion, and relational exclusion. Furthermore, it was determined that when siblings whose first language is not Turkish are placed in the same classroom, their Turkish language acquisition process may become more challenging and teacher–child communication may be hindered. On the other hand, siblings of different genders were found to differentiate from one another more easily and engage with different peer groups, whereas difficulties related to social skills and peer relationships were more pronounced among same-gender siblings.

Keywords: Multiple-Birth Siblings, Preschool Teacher, Preschool Education, Teacher Experiences, Phenomenology

Science Code: 15001

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Tek yumurta ikizleri, döllenme gerçekleştiikten sonra yumurtanın ikiye bölünmesiyle oluşur ve cinsiyetleri aynıdır; fiziksel görünimleri birbirine benzer. Çift yumurta ikizleri ise iki farklı yumurta hücresinin farklı spermier tarafından döllenmesiyle meydana gelir. Üçüz gebeliklerde ise annenin aynı adet döneminde üç yumurta hücresinin döllenmesi söz konusudur; bazı durumlarda iki farklı yumurtanın birinin bölünmesiyle üçüz gebelik oluşabilir. Araştırmalar, ikiz gebeliklerin yaklaşık %25'inin tek yumurta, %75'inin çift yumurta ikizlerden oluştuğunu göstermektedir (Feenstra, 2022). İkizlik olgusu, yalnız biyolojik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutları da olan çok yönlü bir durumdur.

Çoklu kardeşler, tüm gelişim alanları açısından birbirlerinden farklı özelliklere sahip bireylerdir. Bu bağlamda, çoklu kardeşleri ayrı birey olarak yetiştirmek önem taşımaktadır. Çoklu kardeşlerin birbirlerine bağımlılıklarını azaltmak noktasında, kardeşlerin bireysel gelişimlerini desteklemek ve birbirlerinden farklı ilgi alanlarına yönlendirmek önemlidir (Razon, 2018). Bu bağlamda, çoklu kardeşlerin evden okula geçişi özel olarak dikkate alınmalıdır.

Kardeşler arası ilişki, çocukların günlük etkileşimlerde birbirlerine hem oyun arkadaşı hem de rol model olabildikleri önemli bir etkileşim alanıdır. Kardeşler arası ilişki, koruyucu yönleriyle gelişimi destekleyen bir işlev görebilir; çatışma içeren etkileşimlerde ise gelişimi olumsuz etkileyebilecek sonuçlar doğurabilmektedir (Kılıçaslan, 2001).

Çoklu kardeşlerin aynı sınıfta mı yoksa ayrı sınıflarda mı olmaları gerektiği, okul yaşamlarının başlamasıyla birlikte sıklıkla gündeme gelir. Alanyazında, tek yumurta ikizlerinin ailelerinin, çift yumurta ikizlerin ailelerine göre ikizlerin aynı sınıfta bulunmasını daha fazla tercih ettikleri vurgulanmıştır (Segal ve Russell, 1992). Alanyazında, sınıf ayrılıklarında tek yumurta ikizlerinin, çift yumurta ikizlerine oranla

davranışsal açıdan daha fazla sorunla karşılaşabildiği belirtilmektedir (Tully vd., 2004).

İkizlerin sınıf yerleştirmelerinde ayrılığın zorunlu tutulduğu durumlarda, üzüntü ve öfke gibi olumsuz duygular gösterebildikleri; bu durumun kardeşlerin dikkatinin dağılmasına yol açarak sosyal gelişim üzerinde olumsuz etki yaratabildiği belirtilmektedir (Grime, 2008). Gordon (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, okul müdürlerinin %71'inin ikizlerin ayrı sınıflarda yer almaları gerektiğini düşündükleri; bireyselleşmeye katkı sağlayacağını vurguladıklarını belirtmişlerdir. 2004 yılında Lucy A. Tully vd.'nin ikizlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada, ikizlerin bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle, bazı durumlarda ikizlerin ayrı sınıflarda eğitim görmelerinin pedagojik açıdan daha uygun olabileceği yönünde görüşler bulunduğu ifade edilmektedir (Feenstra, 2022).

Araştırmacı, okul öncesi eğitim kurumlarında üç buçuk yıllık mesleki deneyime sahip olup, bunun son iki eğitim yılında çoklu kardeşlerin (ikiz/üçüz) aynı sınıfta bulunduğu bir grupta öğretmen olarak görev yapmıştır. Bu süreçte çoklu kardeşlerin sınıf içi etkileşimleri, akran ilişkileri ve sınıf yönetimine yansımaları dikkat çekmiş; araştırmacı, kendi deneyimlerinin diğer okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleriyle ne derece örtüştüğünü merak etmiştir. Söz konusu mesleki merak, araştırmacıyı bu çalışma konusuna yönlendiren temel etkenlerden biri olmuştur. Öte yandan, alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin öğretmen deneyimlerini merkeze alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu konuya ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini anlamaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıfında çoklu kardeşlerle (ikiz, üçüz vb.) çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine incelemektir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Sınıfında çoklu kardeş bulunan öğretmenlerin;

- 1) Öğretmen- çocuk ilişkisi,
- 2) Akranlar arası ilişki,
- 3) Kardeşler arası ilişki,
- 4) Aile ve öğretmen ilişkisi
- 5) Kendi mesleki gelişimlerine yönelik deneyimlerinin ne olduğunu açığa çıkarmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirmesine ilişkin kararlar, çocukların bireyselleşme süreçleri ve akranlarıyla etkileşimleri gibi birçok boyutu etkileyebilen kapsamlı bir konudur (Alexander, 2012; Hay ve Preedy, 2006). Çoklu kardeşlerin ayrı sınıflarda eğitim almasını tercih eden ebeveynlerin, bu kararı çocukların bireyselleşmesini desteklemek amacıyla verdikleri belirtilmektedir (Staton vd., 2012). Bununla birlikte, aynı sınıfa paylaşılan çoklu kardeşlerin sosyal gelişimlerinde herhangi bir olumsuz durum olmadığı; hatta aynı sınıfta bulunmanın hem sosyal hem de davranışsal açıdan olumlu etkilerle ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Garon-Carrier vd., 2022).

Erken çocukluk döneminde çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirme biçimlerinin (aynı sınıfta olma/ayrı sınıflara yerleştirilme) kardeşlerin bazı davranış örüntüleriyle bağlantılı olabileceği görülmektedir. Ayrıca, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunması doğrultusunda, birbirlerine benzeyen davranışlar sergileyebildikleri ve sınıf içi dinamiklerin kardeşlerin davranışlarına yön verebilmede etkili olabileceği belirtilmektedir (DiLalla ve Mullineaux, 2008; Tully vd., 2004; Garon-Carrier vd., 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu kardeşlerle ilgili görüşlerini ele alan daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Alanyazındaki araştırmaların çoğu, öğretmenlerden ziyade okul yöneticileri gibi eğitim sürecindeki diğer aktörlerin görüşlerine odaklanmaktadır (Nilsson vd., 2010). Oysa öğretmenler, çoklu kardeşlerin sınıf içerisindeki etkileşimlerini şekillendirmede büyük bir role sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin görüşleri, çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirmelerinin planlanmasında kritik bir öneme sahiptir (Lindley, 2024).

Özellikle okul öncesi dönemde çoklu kardeşlerin (ikiz/üçüz) aynı sınıfta bulunması ve bu duruma ilişkin öğretmen deneyimlerinin derinlemesine incelendiği çalışmaların Türkiye’de oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Nitekim Türkiye’de kardeşlik ve kardeş ilişkilerini ele alan lisansüstü tezlerin sayıca yetersiz olduğu belirtilmektedir (Kale vd., 2021). Bu doğrultuda Özer (2023) çalışması, ikizlerin ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasını ele alan sınırlı örneklerdendir. Bununla birlikte, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini doğrudan konu edinen nitel araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın uluslararası alan yazında ikizler ve çoklu kardeşlerin eğitim ortamlarında aynı ya da ayrı sınıflarda bulunmasına ilişkin sınıf yerleştirme kararları uzun süredir tartışılmakta; bu uygulamanın çocukların sosyal davranışları üzerindeki olası etkileri farklı örneklerle araştırılmaktadır (Amundson, 2019; Alexander, 2012; Garon-Carrier vd., 2022). Bu bağlamda, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında aynı sınıfta bulunan çoklu kardeşlere ilişkin öğretmen deneyimlerini ortaya koyacak nitel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin öğretmen deneyimlerinin anlaşılmasına katkı sunarak kardeşlerin bireysel gelişimlerinin desteklenmesi, öğretmenlerin öğreti süreçlerini daha etkili yürütebilmesi ve okul öncesi dönemde çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirme politikalarına yönelik öneriler geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Tanımlar

Tek Yumurta İkizi: Tek yumurta ikizleri, döllenme gerçekleşikten sonra yumurtanın ikiye bölünmesiyle oluşur (Feenstra, 2022).

Çift Yumurta İkizi: Çift yumurta ikizleri ise iki farklı yumurta hücresinin farklı spermiler tarafından döllenmesiyle meydana gelir (Feenstra, 2022).

Üçüz: Annenin aynı adet döneminde üç yumurta hücresinin döllenmesi söz konusudur; bazı durumlarda iki farklı yumurtanın birinin bölünmesiyle üçüz gebelik oluşabilir (Feenstra, 2022).

Kardeşlik Bağı: Kardeşler arası ilişki, çocukların günlük etkileşimlerde birbirlerine hem oyun arkadaşı hem de rol model olabildikleri önemli bir etkileşim alanıdır (Kılıçaslan, 2001).

Fenomenoloji (Olgubilim): Fenomenoloji (olgu bilim), günlük yaşamda farklı biçimlerde karşılaşılan olgulara odaklanır (Yıldırım ve şimşek, 2021).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma konusunun tüm boyutlarını kapsayacak şekilde geliştirilen bir yöntemdir. (Yıldırım ve şimşek, 2021).

Fenomenolojik Analiz: Fenomenolojik analiz süreci;  ne çıkan ifadelerin belirlenmesi, benzer ifadelerin bir araya getirilmesi, ifadelerin temalar altında sınıflandırılması, yapısal özelliklerin ve yaşantısal içeriklerin betimlenmesi ve bu betimlemelerin birleştirilmesi basamaklarını kapsamaktadır (Moustakas, 1994'ten akt. Saban ve Ersoy, 2023).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kardeşlik İlişkileri ve Gelişimsel Süreçler

Bu başlık altında kardeşlik ilişkileri gelişimsel bir çerçevede ele alınmıştır. Bu kapsamda sırasıyla kardeşlik türleri ve özellikleri, kardeş ilişkilerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri, doğum sırasının kardeş ilişkilerine yansımaları ile kardeşler arası çatışma ve iş birliği süreçleri açıklanmıştır.

2.1.1. Kardeşlik Türleri ve Özellikleri

Çoklu gebelik oranlarındaki artışta etkili olan unsurlar arasında yardımcı üreme teknolojilerinin kullanımı yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda, yardımcı üreme teknolojileri ile gebe kalan bireylerin çoğul bebeklere sahip olma oranlarının arttığı; bu çoğul gebeliklerin ise çoğunlukla ikiz ve üçüz doğumlardan oluştuğu, bununla birlikte dördüz ve üzeri gebeliklerin de meydana geldiği görülmektedir. Ayrıca, riskli doğum ağırlığı grubunda yer alan bebeklere sahip olma olasılığının arttığı belirtilmektedir (Schieve vd., 2002).

Çoklu gebelik türleri ikiye ayrılabilir. Tek yumurta ikizleri, bir tane yumurta hücresinin döllenmesi sonucu oluşur. İki tane yumurta hücresinin döllenmesiyle çift yumurta ikizleri oluşur. Yumurta hücresinin bölünmesine bağlı olarak tek yumurta ikizleri dört farklı kategoride olabilmektedir. Yumurta hücresinin bölünme süresine bağlı olarak ikiz kardeşlerin fiziksel görünüş olarak birbirlerine benzeme olasılıkları etkilenebilmektedir. Üç adet yumurta hücresinin döllenmesiyle üçüz gebelikler meydana gelmektedir. Birden fazla yumurtanın döllenmesi ya da döllenmiş ovumun bölünmesiyle oluşan dördüz gebeliklerde bebekler genetik olarak birbirlerine tıpatıp benzeyebileceği gibi farklı da olabilmekte, beşiz ve altız gebelikler ise görülme sıklığı düşük çoğul gebelikler arasında yer almaktadır (Feenstra, 2022). Çoklu gebeliklerden doğan çocukların tekil doğan çocuklara kıyasla sosyal-duygusal gelişimleri farklıdır; davranış tutumları bakımından tek yumurta ikizleri çift yumurta ikizlerine göre birbirlerine benzerlik göstermektedirler (Katz, 1998).

Çoklu kardeşlik (ikiz/üçüz), aynı anda dünyaya gelme ve ortak yaşam koşullarını paylaşma bakımından da özgün olarak değerlendirilmektedir (Şinik, 2017). Bu kapsamda çoklu kardeşlik, kardeşlik türleri arasında hem benzer yönler hem de bağımsızlaşma sürecini aynı anda kapsamasıyla önemli bir yapı sunmaktadır (Şinik, 2017). Çoklu kardeşlik (ikiz/üçüz), biyolojik boyutla sınırlı kalmayıp, gelişimsel ve sosyo-duygusal açıdan ele alınması gereken özgün bir kardeşlik ilişki biçimidir (Åkerman ve Sandbank, 1999). Ayrıca bu ilişki, aynı rahmi paylaşma bakımından da özgü nitelik taşımaktadır. İkiz veya üçüz kardeşlik ilişkileri, çoklu gebeliklerin çoğalmasıyla birlikte daha yaygın görülen kardeşlik ilişkisi deneyimi olarak görülmektedir. Çoklu kardeşlik yapısı genetik yapı benzerliği dışında, doğum esnasında birçok risk faktörü içermesi ve aileler açısından stres seviyesinin artmasıyla kendine özgü özellikler barındırmaktadır (Langkamp ve Girardet, 2006).

2.1.2. Kardeş İlişkilerinin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri (Sosyal, Duygusal, Bilişsel)

Çoklu kardeşlerin davranışlarıyla ilgili yürütülen çalışmalar, kardeşlerin aralarındaki ilişkinin çocuğun tüm gelişim alanları üzerindeki etkisinin hem kalıtsal hem de çevresel etkilerle birlikte şekillenebileceğini düşündürmektedir (DiLalla ve Jamnik, 2019). Kardeşlik ilişkisi, çocukların bilişsel gelişimlerinin hem doğrudan hem de dolaylı yoldan etkilendiği önemli bir bağdır. Okul çağı dönemindeki çocuklarda zekâ puanlarının benzerlik gösterme düzeylerinin tek yumurta ikizlerinde daha yüksek olabildiği; kardeşlerde ve çift yumurta ikizlerinde ise orta düzeyde seyrettiği görülmüştür (Wilson, 1977). Ebeveynlerin, kardeşler arası tutumlarının değişkenlik göstermesinin hem cinsiyete hem de doğum sırasına göre farklılaşabildiği; ayrıca kardeş ilişkilerinin de bu faktörlere göre farklılaştığı belirlenmiştir (Kılıçaslan, 2001).

DiLalla ve John'un (2014) çalışmasında, erken çocukluk döneminde çocuğun akranıyla oyun esnasında maruz kaldığı uyumsuz davranışların kalıtsal özelliklerle açıklanabildiği gösterilmiştir. Bu bulgu, çocukların sosyal çevreden karşılaştıkları yaklaşımlara bağlı olarak sosyal etkileşimlerini şekillenebileceğini düşündürmektedir. DiLalla ve DiLalla (2018) tarafından beş yaşındaki ikiz çocuklarla yürütülen çalışmada, çocuklar rastgele akranlarıyla eşleştirilmiş ve oyun esnasındaki davranışları incelenmiştir. Problem davranışlara yatkınlığı olan çocukların akranlarından da benzer tepkileri görme olasılıklarının artabildiği görülmektedir. Erken dönemde karşılaşılan

davranış problemlerinin ve mizaç özelliklerinin, ilerleyen yaşantılarda suça karışma riskini artırabileceği belirtilmektedir.

Okul öncesi dönemde olumlu sosyal davranışların yalnızca çevresel koşullar etkisiyle değil, çocukların kişisel özelliklerinden de etkilendiği vurgulanmaktadır. Genetik açıdan bakıldığında, olumlu sosyal davranışlara yatkın çocukların sosyal çevrelerinden olumlu geribildirimler aldıkları görülmektedir (DiLalla vd., 2015). Asbury vd. (2017) tarafından yürütülen araştırmada, ergenlik dönemindeki ikizlerin sosyal etkileşimlerindeki farklılık düzeyi incelenmiştir. Bu farklılıkların, davranışsal eğilimlerden ve bireysel özelliklerden kaynaklı olarak ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Çoklu kardeşlerin eğitim ortamında sınıf yerleştirmelerinin, çocukların okula uyum davranışları üzerinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Aynı sınıfta bulunan çoklu kardeşlerin olumsuz sosyal davranışlar açısından birbirlerine benzer özellikler sergilemesi, çocukların gelişimsel alanlarında hem bireysel özelliklerin hem de kardeşiyle aynı sınıfta olmanın etkili olabileceğini düşündürmektedir (DiLalla ve Mullineaux, 2008). Bu bulgular, çoklu kardeşlerin birbirlerinin sosyal davranışlarını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebildiğini ve bu etkileşimin akran ilişkilerini şekillendirebildiğini göstermektedir. Dolayısıyla sosyal-duygusal gelişim açısından çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin kararların dikkatle değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

2.1.3. Doğum Sırası ve Kardeş İlişkileri

Doğum sırası, kardeşler arası ilişkilerin niteliğini belirlemede önemli belirleyicilerden biridir. Birinci doğan çocuğun görev yükünün fazla olması, rehberlik ve bakım rollerinin oluşumunda etkili olurken; ikinci doğan çocuğun birinci doğan çocuğu rol model almasıyla gelişimsel anlamda desteklenmesi sağlanabilmektedir (Fierro, 2005). Kardeşler arası etkileşimlerde rol ve güç ilişkilerinin belirlenmesinde doğum sırasının önemli bir unsur olduğu belirtilmektedir. Doğum sırası ilk olan çocuğun daha fazla sorumluluğa sahip olması, “hiyerarşik üstünlük” ile bağdaştırılmakta; bu durum kardeşler arası etkileşimlerde liderlik algısını desteklemektedir. Doğum sırası ikinci olan çocuğun ise doğum sırası birinci olan çocuğu geçebilme algısına sahip olabilmesi nedeniyle kardeşler arası çatışma olasılığı artabilmektedir (Adler, 1927).

Çoklu doğumlarda kardeşler arası doğum sırasına ilişkin belirgin rollerin bulunmaması, kardeşler arasında güç ilişkileri ve rol paylaşımının daha az belirgin bir düzeyde oluşmasına neden olabileceği şekilde değerlendirilmektedir.

2.1.4. Kardeş Çatışmaları ve İş Birliği

Erken yaşlardan itibaren görülen kardeşler arası çatışmaların yalnızca fiziksel tepkisellikle sınırlı olmadığı; anlaşmaya varma, küçümseme gibi tepkilerin iki yaş civarında da ortaya çıkabildiği görülmektedir. Kardeşler arası çatışmaların yönetiminin, ebeveyn etkileşimlerindeki sosyal davranış kuralları ve erken dönemde duygulara yönelik vurgularla ilişkili olabileceğine işaret edilmektedir (Dunn ve Munn, 1986). Sosyal etkileşimlerin desteklenmesine yönelik uygulamaların ve ebeveyn tutumlarının kardeşler arası çatışmaların azaltılmasında etkili olabileceği görülmektedir. Buna benzer destekleyici çalışmaların okul öncesi dönemde de uygulanması, kardeşler arası etkileşimin daha olumlu bir niteliğe bürünmesine katkı sağlayabilir (Tucker ve Finkelhor, 2017). Okul öncesi dönemde kardeşler arası çatışma ve iş birliği biçimlerinin şekillenmeye başladığı; bu etkileşim modellerinin çocukların sosyal-duygusal gelişimleriyle ilişkili olabildiği belirtilmektedir. Bu dönemde kardeşler arası ilişkilerin, yaşamın ilerleyen dönemlerinde olacak sosyal etkileşimlerin ilişki kalitesi açısından zemin oluşturduğu ifade edilmektedir (Holmes vd., 2024). Kardeşler arasındaki iş birliğine dayalı etkileşimlerin, çatışmaya kıyasla çocukların olumlu sosyal davranışları ve genel uyum becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Pike vd., 2005). Kardeşler arası yaşanan etkileşimler her zaman sağlıklı bir şekilde sürdürülmemekte; bazı durumlar olumsuz sosyal davranışlar ve çatışmanın ortaya çıkabilmesine zemin hazırlayabilmektedir (Brody, 2004).

Kardeşler arasında yaşanan etkileşimlerin sağlıklı bir biçimde yönetilmesi halinde, çocukların duygusal gelişimleri olumlu yönde desteklenebilmekte; oyun deneyimleri ve gündelik yaşantılar aracılığıyla ise iş birliği ve akran etkileşimlerine uyumu destekleyen bir öğrenme bağlamı oluşabilmektedir (Kramer, 2014). Kardeş ilişkilerinin yalnızca oyun deneyimleriyle sınırlı kalmadığı; birçok alanda iş birliğini güçlendiren etkileşimleri de içerdiği belirtilmektedir. Ancak kardeş ilişkilerinin duygusal yoğunluğunun fazla olması nedeniyle kardeşler arası etkileşimlerin çatışma riski taşımaya açık olduğu ve bu etkileşimin niteliğinin aile tutumlarına göre değişebileceği görülmektedir (Hughes vd., 2018). Erken dönemden itibaren otoriter

ebeveyn tutumlarının, kardeşler arası çatışmalarla ilişkili olabildiği ifade edilmektedir. Duyarlı ve destekleyici baba tutumlarının kardeşler arasındaki sosyal etkileşimi güçlendirebildiği vurgulanmaktadır. Aile sisteminin bütüncül dinamiklerinin kardeşler arası ilişkilerin niteliğini şekillendirebildiği belirtilmektedir (Volling ve Belsky, 1992). Kardeşler arası çatışmanın yalnızca çocukların mizaç özelliklerine bağlı olmadığını; ebeveyn tutumları ve aile içi etkileşimlerin çatışma davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olduğunu ortaya koyan bulgular bulunmaktadır. Bulgular, özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerin yönlendirici ve destekleyici yaklaşımlarının, kardeşler arası çatışmanın yapıcı biçimde yönetilmesinde önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir (Lemery ve Goldsmith, 2003). Ebeveyn tutumları ve sorunlara yaklaşım biçimlerinin kardeşler arası çatışmayı etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda ailelerin adaletli bir tutum benimsemeleri ve aile içi uyumun sürdürülmesi, çatışma düzeyinin azaltılmasında etkili bir rol oynayabilmektedir (Brody vd., 1992). Black vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada, ebeveynin bakım ve ilgi kaynakları ile ekonomik olanaklarının kardeşler arası etkileşimlerin oluşumunda etkili olduğu; ayrıca aile kaynaklarının çocuklar arasında paylaşım biçiminin ise kardeşler arası etkileşimin niteliğini belirlemede önemli bir etken olduğu belirtilmektedir. Kardeşler arası iş birliğinin sosyal etkileşimler üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu; ancak yaşanan çatışmaların ve dengesiz ebeveyn tutumlarının davranış problemlerinin ortaya çıkmasında bir risk faktörü oluşturabileceği görülmektedir (Buist vd., 2013). Sonuç olarak, özellikle çoklu kardeşlerde (ikiz/üçüz) kardeş etkileşimlerinin yapısı, aile içi dinamikler ve ebeveyn tutumlarıyla birlikte şekillenerek çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini etkileyebilmektedir.

2.2. Çoklu Kardeşlik (İkiz-Üçüz) Kavramı ve Psikososyal Dinamikler

Bu başlık altında çoklu kardeşlik olgusu, ikiz ve üçüz kardeşlik bağlamında psikososyal bir çerçevede ele alınmıştır. Bu kapsamda sırasıyla çoklu kardeşliğin biyolojik ve gelişimsel süreçleri, çoklu kardeşlerde sosyal-duygusal bağlanma ve etkileşim, bireyselleşme ve kimlik gelişimi ile aile dinamikleri ve ebeveynlik yaklaşımlarının kardeş ilişkilerine yansımaları incelenmiştir.

2.2.1. Çoklu Kardeşlikte Biyolojik ve Gelişimsel Süreçler

İkiz ve çoklu doğumların artışının yalnızca nüfusun demografik özelliklerindeki değişime neden olmadığı; aynı zamanda preterm doğum ve düşük doğum ağırlığıyla

ilişkili durumlar gibi biyolojik temelli risk faktörlerinin daha sık görülmesi nedeniyle gelişimsel açıdan da önemli sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Ebeveyn olma yaşının ilerlemesi ve yardımcı üreme uygulamalarının yaygınlaşması gibi etkenler, çoklu doğumların neden yelpazesini genişletmektedir. Bu durum, çoklu kardeşlerin erken gelişimsel süreçlerinin yakın takip edilmesini gerekli kılmaktadır. Çoklu doğumların oranının artmasıyla birlikte, çoklu kardeşlerde biyolojik temelli risk faktörlerinin erken tanınması ve gelişimsel destek hizmetlerinin planlanması açısından kritik bir önem taşımaktadır (Martin vd., 2012).

Çoğul gebeliklerde, özellikle dördüz ve beşizlerde, biyolojik temelli risk faktörlerinin ikiz ve üçüzlere göre daha istikrarlı biçimde devam etmesinin, çoğul gebeliğin derecesinin artmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Luke ve Brown, 2006). Bu bağlamda preterm doğumun çoğul gebeliklerde yüksek sıklıkla görüldüğü, tek koryonlu ikizlerde ise bu durumun daha yaygın olduğu belirtilmektedir. Çoklu kardeşlerde, plasental özelliklere bağlı biyolojik farklılıkların, erken gelişimsel dönemde görülecek risk faktörlerini artırabildiği belirtilmektedir (Seetho vd., 2023).

Çoğul gebeliklerde preterm doğumun, tekil gebeliklere kıyasla daha yüksek oranda görüldüğü belirtilmektedir (Heino vd., 2016). Bununla birlikte, erken doğan ikizlerin, okul öncesi döneme kadar olan süreçte tüm gelişimsel alanlarının tekil gebelikten erken doğan çocuklarla benzer şekilde seyrettiği görülebilmektedir. Preterm doğumun gelişimsel açıdan dezavantajları artırabilmesi nedeniyle, çoklu kardeşlerin gelişimsel açıdan sistematik biçimde izlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Yardımcı Lokmanoğlu ve Mutlu, 2024).

Öte yandan, aşırı düşük doğum ağırlığına sahip ikiz bebeklerde, erken çocukluk döneminde görülebilecek nörogelişimsel bozukluklara bağlı olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği belirtilmektedir. Bu riskin yalnızca ikiz bebeklerden birine özgü olmadığı; her iki ikizde de benzer şekilde artabildiği ifade edilmektedir (Wadhawan vd., 2009). Gelişimsel süreçlerin yalnızca biyolojik faktörlerden değil, çevresel koşullardan da etkilenebileceği görülmektedir. Okul öncesi dönemde dil gelişimini destekleyen çevresel koşullar, ikiz kardeşlerin tekil çocuklara kıyasla daha düşük dil gelişimi göstermelerinde etkili olabilmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin aynı anda iki çocuğun bakımıyla ilgilenmek durumunda kalmaları ikiz kardeşlerin dil gelişimini dolaylı yoldan etkileyebilmektedir (Trombetta vd., 2019).

2.2.2. Çoklu Kardeşlerde Sosyal-Duygusal Bağlanma ve Etkileşim

Çoklu kardeşlerde bakım verenle kurulan bağlanmanın yalnızca bakım veren-bebek ilişkisiyle sınırlı olmadığı; prematüre doğum, gelişim geriliği ve çoklu bebek ebeveynliğinden kaynaklı ebeveyn stresi gibi etkenlerle birlikte daha kolay etkilenebilen bir yapı sergileyebileceği belirtilmektedir. Bu kapsamda, ikizlerde yaşamın ilk döneminden itibaren sosyal-duygusal ilişkinin izlenmesi ve gerekli desteğin sağlanması önem taşımaktadır (Simões vd., 2024). Bu bulgular, çoklu kardeşlerde bağlanma sürecinin yalnızca bebek ile bakım veren arasındaki ilişkiyle değil, aynı zamanda bakım koşulları ve aile dinamikleriyle de ilişkilendiğini göstermektedir.

Bu çerçevede, ikiz ebeveynlerinin bazılarında bakım veren-bebek bağlanmasının eşit düzeyde gelişmeyebileceği ve bunun nedeninin duygusal sorunlarla ilişkili olabileceği belirtilmektedir. İkizlere sahip ebeveynlerde, ebeveynlerin ikiz bebeklerle bağlanma sürecini ve ruhsal iyi oluşlarını destekleyici müdahalelerin, ikizlerin sağlıklı sosyal etkileşimler geliştirmesinde önemli olduğu ifade edilmektedir (Wenze vd., 2024).

Araştırmalar, ikiz ve üçüz bebeklerin aynı yerde yatmalarının sosyal çevreye uyumlarını kolaylaştırdığını göstermektedir. Durham Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada, beraber ve ayrı uyuyan ikizlerin karşılaştırılmış; ani ölüm riskinin, beraber uyumaktan kaynaklanmadığı, ilk üç ayda birlikte uyumanın risk oluşturmadığı belirlenmiştir (Feenstra, 2022). Bu bulgular, ikiz ve üçüz kardeşlerin sosyal ve çevresel uyum süreçlerini anlamlandırmada önem arz etmektedir.

Bireyselleşme ve kimlik gelişim süreci ile ikizler arasındaki bağın, tek yumurta ikizlerinde çift yönlü bir etkileşime sahip olabildiği ortaya konulmaktadır. Ergenlik dönemindeki ikizlerden elde edilen bulgular doğrultusunda, aile tutumları, rol çatışması ve rekabet gibi faktörlerin ikizlerde bireyselleşme ile sosyal-duygusal bağlanma sürecini şekillendirebileceği düşünülmektedir (Baştumur, 2019). Bu durum, bağlanma ve etkileşim süreçlerinin gelişim dönemlerine göre farklı biçimlerde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Çoklu kardeşlerde güvenli/güvensiz bağlanma örüntülerinin bebeklikten itibaren erken çocukluk dönemine kadar belirli ölçüde süreklilik göstermesine rağmen, bakım verenin tutumundaki değişime bağlı olarak farklılık gösterebileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, çoklu kardeşlerin bulunduğu

ailelerde bakım verme sorumluluğunun artmasıyla bakım veren duyarlılığı etkilenebileceğinden, bağlanma örüntülerinin bebeklik döneminden itibaren izlenmesi önem taşımaktadır (McIntosh vd., 2024).

2.2.3. Çoklu Kardeşlerde Bireyselleşme ve Kimlik Gelişimi

İkiz kardeşler, aralarındaki güçlü bağ nedeniyle kimi zaman kendilerini bir bütünün parçası olarak algılayabilmekte ve bu durum kimliğin karşılıklı olarak şekillenmesine zemin hazırlayabilmektedir (Ainslie, 1997'den akt. Baştemur, 2019). Bununla birlikte, bireyselleşme sürecinde yaşanan güçlükler ve ikiz kardeşler arasındaki bağlılık, kardeşlerin birbirlerinden bağımsız karakteristik özellikler geliştirmelerinin önünde bir bariyer oluşturabilmektedir (Schave ve Ciriello, 1983'ten akt. Baştemur, 2019).

Çoklu kardeşlerde bireyselleşme ve kimlik gelişiminin tek başına bireysel mizaç farklılıklarına dayanmadığı; kardeşler arası bağın ve aile tutumlarının da bu sürecin şekillenmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Lemery ve Goldsmith, 2003). Bu bağlamda, ikiz kardeşler arasındaki bağın dengeli olmasının, kardeşlerin akran etkileşimlerine yansıyabildiği; bu doğrultuda kardeşler arası ilişkinin sosyal etkileşimler için zemin oluşturabildiği belirtilmektedir (Bekkhus vd., 2016).

Kramer vd. (2026) tarafından yetişkinlik yıllarındaki ikizlerle yürütülen çalışmada, ayrışmanın ikizlerde hem duygusal hem de ilişkisel uzaklık anlamına gelmediği; aksine kardeşler arası yakınlık hissi korunarak bireyselleşme süreci şeklinde yaşanabileceği ortaya konulmaktadır. Bu bulgu, ikiz kardeşlerde benlik gelişiminin bireyselleşme ile paralel biçimde ilerleyen ve zaman içinde şekillenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde, çoklu kardeşlerde bireyselleşme ve kimlik gelişiminin yalnızca bireye özgü niteliklerle ilgili olmadığı; ebeveyn tutumları, kardeş bağının niteliği ve akranlarla kurulan etkileşimlerle birlikte şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

2.2.4. Aile Dinamikleri ve Ebeveynlik Yaklaşımları

Çoklu doğum (ikiz/üçüz) sonrası çocuk yetiştirme sürecinde ailelerin bakım yükü artabildiğinden, günlük yaşama ilişkin sorumlulukları yönetmek daha zor hâle gelebilmektedir. Bu nedenle aileler, her bir kardeşin gelişimini desteklemek için uzman desteğine ihtiyaç duyabilmektedir. Ailelerin bu sürece uyum sağlamasını

kolaylaştıran, durumla nasıl baş edeceğini gösteren ve eşler arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye yönelik desteklerin, ailenin sağlıklı işleyişine katkı sağladığı belirtilmektedir. Ailelerin yaşadığı özel durumlara bağlı olarak sunulan desteklerin daha dikkatli değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kristiina, 2017). Literatürde çoklu ebeveynliğine geçiş sürecinde ebeveynlere fiziksel ve ruhsal açıdan önemli sorumluluklar düştüğü belirtilmektedir. Bu süreç boyunca ailelerin rehberlik ve ev ziyaretleri gibi desteklere ihtiyaç duyabileceği vurgulanmaktadır (Freitas vd., 2024).

Çoklu ebeveynlik sürecinin yüksek düzeyde dikkat gerektiren yoğun bir bakım düzeniyle sürdüğü belirtilmektedir (Heinonen vd., 2016). Literatürde çoklu gebelik ve çoklu ebeveynlik sürecinin, bakıma ilişkin görevlerin çoğalması ve maddi baskılar nedeniyle ebeveynlerin ruhsal sağlığını olumsuz yönden etkileyebileceği belirtilmektedir. Bu nedenle çoklu bebeklere sahip ebeveynlerde depresif belirtiler, yüksek kaygı belirtileri ve ebeveynlik yüküne bağlı stresin daha yüksek görülebileceği; buna bağlı olarak ebeveynlerin iyi oluş hâlini güçlendirecek koruyucu ve destekleyici programlara ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Wenze vd., 2015).

Çoklu çocuklara sahip ailelerde, ebeveyn tutumlarının çocukların bazı gelişimsel özellikleriyle bağlantılı olabileceği belirtilmektedir. Annelerin çoklu kardeşler içinde favori olarak tanımladığı çocuğun dil gelişiminin daha erken olduğu ve liderlik yönünün baskın olduğu; babaların favori olarak tanımladığı çocukların ise hem bağımsızlık hem de fiziksel anlamda liderlik özellikleri sergilediği ifade edilmektedir (Moilanen ve Pennanen, 1997).

Çoklu doğumlar, erken doğum ve özel gereksinim gerektiren durumlarla birleştiği zaman ebeveynlik deneyiminin bakım yüküyle sınırlı kalmayarak, aynı zamanda yüksek kaygı, suçluluk ve kayıp sonrası duygusal tepkilerle de şekillendiğini göstermektedir. Çoklu bebeklerin tıbbi gereksinimlerine bağlı olarak birbirlerinden ayrılmasını gerektiren durumlarda, bu süreç bağlanma ilişkisinin niteliğini ve kardeşler arasındaki ilişkiyi dolaylı yoldan etkileyebilmektedir. Ayrıca kardeşlerden birinin daha fazla desteğe ihtiyaç duyması, ebeveynler açısından çocuklar arasında adil davranma tutumu bakımından risk oluşturabilmektedir (Bolch vd., 2012). Ebeveynlerde çoklu gebelik döneminde ruhsal açıdan yaşadıkları sorunların çoklu bebeklere de yansıdığı, bu durumun ebeveynlik sürecine ilişkin stresle ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Prino vd., 2016).

Çoklu kardeşlerin arasındaki bağın şekillenmesinde ebeveyn tutumlarının doğrudan etkili olabileceği söylenebilir. Ebeveynlerin çoklu kardeşleri bütün olarak algılaması ve kardeşler arasında kıyaslama yapması, kardeşlerin gelecek yaşantılarının şekillenmesinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bu bağlamda, ebeveyn tutumları kardeşlerin bağımsızlaşmasını ve kardeşler arası ilişkiyi etkileyen temel etkenlerden biridir (Klein ve Martinez, 2012). Bir başka çalışmada da çoklu kardeş ilişkilerinin yalnızca kardeşler arası özelliklerden değil, ebeveyn tutumlarıyla da yakından ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Ebeveynin olumlu tutumlarının kardeşler arası ilişkinin daha destekleyici bir nitelikte gelişmesine katkı sağlayabileceği; ayrıca ebeveyn tutumlarındaki değişimin kardeşler arası ilişki üzerinde belirleyici olabileceği söylenebilir (Mark vd., 2017b). Çoklu çocuklara sahip ebeveynlerin sosyal çevrelerinden gelen desteği kabul etmelerinin, ebeveynlerin ruhsal iyilik hallerinin güçlenmesine katkı sağlayarak ebeveyn-çocuk arasındaki dengeyi korumada önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir (Kotera vd., 2022).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal ve Akademik Gelişim

Bu başlık altında, okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve akademik gelişim süreçleri ele alınmıştır. Bu süreçler, çoklu kardeşlik bağlamında değerlendirildiğinde, ikiz ve üçüz kardeşlerin sosyal etkileşimleri ve akademik hazırbulunuşluklarının anlaşılmasına zemin oluşturmaktadır. Bu kapsamda, öncelikle okul öncesi dönemde sosyal gelişim; ardından akademik hazırbulunuşluk kavramı açıklanmıştır.

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim (Akran İlişkileri, Sosyal Beceriler)

Okul öncesi dönemde verilen eğitimle birlikte çocuklar birçok sosyal davranışı öğrenmekte ve ilkokula geçiş için gerekli hazırlık becerileri kazanmaktadırlar. Çocuğun öğrenmeye en açık olduğu bu dönemde, sosyal davranışları edinme sürecinde hızlı bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Gelecek yaşantıya hazırlık açısından erken çocukluk eğitiminin önemli olduğu birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Yağcı vd., 2024).

Literatürde sosyal gelişimin, kişinin sosyal çevresiyle olumlu etkileşimler geliştirebilmesi için önemli bir alan olduğu vurgulanmıştır. Sosyal gelişim sürecinde prososyal davranışlar; akranlarla iş birliği içinde hareket edebilme, destek olma ve

paylaşma gibi olumlu sosyal davranışları kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların bu davranışları kazanmasında yetişkinlerin doğru model olması önemlidir. Sınıf içinde bu davranışları destekleyici etkinliklerin yürütülmesi ve uygun öğrenme ortamının hazırlanması ise sürecin temel unsurları arasında yer almaktadır (Altıntaş ve Bıçakçı, 2024). Aile ve ebeveynler çocukların sosyal becerileri edinmesinde önemli kaynaklardır (Trawick-Smith, 2013).

Literatürde, okul öncesi dönemde sosyal gelişimin temel bileşeninin akran ilişkileri olduğu vurgulanmaktadır (Ozokcu, 2018). Okul öncesi dönemde çocuğun akranlarıyla yaşadığı problemler, çocuğun ilerleyen yaşantısındaki sosyal gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Hay, 2005). Bu dönemde bazı çocuk gruplarında akran ilişkileri açısından akran reddi ve zorbalığın birlikte görülebildiği; bu nedenle okul öncesi dönemde sosyal becerilerin desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Çiçekkoğlu vd., 2019).

Okul öncesi dönemde çocuğun kurduğu akran ilişkilerinin, çocuğun gelişimsel alanları üzerinde kısa ve uzun vadeli etkilerinin olabildiği ifade edilmektedir. Akranlarla kurulan ilişkinin niteliği, sosyal gelişimin desteklenmesi bakımından önem taşımaktadır. Çocuğun akran ilişkilerinde yaşadığı güçlüklerin uyum sorunlarıyla ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Gülay, 2009). Okul öncesi dönemde okula uyumun sosyal gelişimle ilişkili bir süreç olduğu belirtilmektedir. Çocuğun akran ilişkilerinin güçlenmesiyle okula uyumun arttığı; bu kapsamda okula uyumu en fazla etkileyen değişkenlerin başında prososyal davranışların olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda çocuğun sosyal-duygusal gelişimsel özelliklerinin okula uyum sürecinde önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Erten, 2012).

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Akademik Hazırbulunuşluk

Okul öncesi dönemde öğrenilen matematik becerilerinin çocuğun ilkokuldaki ilerleyen yıllardaki matematik başarısını şekillendirdiğini görülmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki erken matematiksel beceriler, akademik hazırbulunuşluğun önemli göstergeleri olarak değerlendirilebilir (Krajewski ve Schneider, 2009). Bu dönemde kazanılan erken matematik becerilerinin; sayı-miktar algısı gibi öğrenmeyle ilgili temel becerilerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu becerilerin çocuğun ilerleyen yaşantısındaki matematik başarısıyla ilişki göstermesi, okul öncesi dönemin akademik hazır bulunuşluk açısından önemli bir temel oluşturduğunu ortaya koymaktadır

(LeFevre vd., 2010). Okul öncesi eğitime devam eden çocuğun ilkokula geçiş sürecinde kolaylıkla uyum sağlamasında ve okula hazırlık düzeyinin belirlenmesinde kritik bir unsur olduğu belirtilmiştir (Canbulat, 2017).

Okul öncesi dönemde verilen eğitim, çocuğun ilkokul yaşantısında edineceği becerilerin temelini oluşturmaktadır. Çocuğun bu dönemde kazandığı okuma-yazmaya hazırlık becerileri bu açıdan önemlidir. Ayrıca bu becerilerin kazandırılması sadece masa başında yapılacak çalışmalarla sınırlı kalmamalıdır (MEB, 2013). Çocuğun okuma-yazmaya ilişkin temel becerileri kazanmasında okul öncesi dönemde yapılan çalışmalar önem taşımaktadır. Ayrıca çocuğun bu becerileri geliştirebilmesi için ailelerin ev ortamında çocuğu desteklemesi de gereklidir (Deniz Kan, 2006). Okula uyum sürecinin kolay geçebilmesi için çocuğun kendini güvende hissedebilmesini sağlamak gereklidir.

Ensar ve Keskin (2014) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal-duygusal uyum yeterliklerinin bu eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik hazır bulunuşluk ile yaş arasında anlamlı ilişki olduğu düşünülmektedir. 72-84 aylık çocuklarda bu becerilerin daha gelişmiş olması, hem ilkokula hazırlık açısından önem taşımakta hem de çocuğun akademik hazır bulunuşluk yönünden desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Gündüz, 2013).

2.4. Sınıf Ortamında Kardeş Etkileşimi

Bu başlık altında, okul öncesi eğitim ortamında kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının sınıf içi etkileşimlere yansımaları ele alınmıştır. Bu kapsamda, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının avantajları ve dezavantajları, sınıf içinde kardeşler arası rekabet ve iş birliği süreçleri ile kardeş varlığının akran ilişkileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf ortamında kardeşlerle çalışırken deneyimledikleri süreçler ve kardeş etkileşimlerine yönelik öğretmen yaklaşımları ele alınmıştır.

2.4.1. Kardeşlerin Aynı Sınıfta Bulunmasının Avantajları ve Dezavantajları

İkiz kardeşlerin ayrı sınıflara yerleştirilmesinin kısa vadede var olan davranış problemlerini tetikleyebileceği, ancak uzun vadeli ayrılıkların ise hem akademik açıdan hem de davranışsal açıdan belirleyici bir etki oluşturmadığı sonucuna

ulaşılmıştır (Van Leeuwen vd., 2005). Kardeşlerin aynı sınıfta bulunması, özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların okula uyum sürecini kolaylaştıran bir etmen olarak değerlendirilmektedir. Birbirlerine karşılıklı sosyal destek sunmaları okula uyumu hızlandırabilmektedir. Ayrıca, kardeşler arasında güven-destek duygusunu destekleyerek çocukların sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunabilmektedir (Beauchamp ve Brooks, 2003).

Tully vd. (2004) tarafından yürütülen çalışmada, çoklu kardeşlerin ayrı sınıflara yerleştirilmesinin özellikle içselleştirilmiş davranış sorunlarını artırabileceği ve bazı durumlarda akademik beceriler üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği belirtilmektedir. Ayrıca sınıf ayrılığının etkilerinin tek yumurta ikizlerinde daha belirgin olabildiği belirtilmekte; sınıf yerleştirme kararlarının kardeşlerin bireysel özellikleri dikkate alınarak verilmesi gerektiğine işaret edilmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda çoklu kardeşlerin sınıf yerleşimlerine ilişkin kararların tek tip bir uygulamayla değil, bireysel ihtiyaçlara göre verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Sınıf yerleştirme kararlarının verilmesinde kardeşlik bağı ve preterm doğum gibi değişkenler önemlidir (Hay ve Preedy, 2006).

2.4.2. Sınıf İçinde Kardeşler Arası Rekabet ve İş Birliği

Kardeşler arası iş birliği ve çatışmanın ortak çevresel etkenlerle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Mark vd., 2017a). Okul öncesi dönemde kardeşler arası etkileşim ortaklaşa yürütülen (eş düzeyli) ve rol temelli (asimetrik) etkileşim olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda sınıf içerisinde çoklu kardeşler arasında görülen iş birliği davranışları daha çok ortaklaşa etkileşimle açıklanırken; rekabet ve rol üstlenmeye dayalı örüntüler rol temelli etkileşimle ilişkilendirilebilir (Dunn, 1983). Bu bulgular, sınıf içi dinamiklerde çoklu kardeş etkileşimlerinin sadece bireysel özelliklerle değil, içinde bulunulan sınıf ve ortak çevreyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Türkiye’de yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalar, aynı sınıfta bulunan ikizler ve yaşları yakın kardeşler sınıf ortamında kurdukları etkileşimlerinde hem rekabet hem de iş birliği davranışlarının birlikte gözlemlenebildiğini göstermektedir (Özer, 2023). Tully vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada, aynı sınıfta bulunan ikizlerin sosyal etkileşim ve uyum açısından olumsuz etkilenmediğini, bu durumun ikizlerin sınıf

içerisindeki karşılıklı ilişkilerinin daha dengeli bir biçimde ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Aynı sınıfta bulunan ikiz kardeşlerde rekabet ve iş birliği davranışlarının birlikte gözlemlenebildiği ve bunun öğretmen tutumları ve sınıf dinamikleriyle birlikte şekillendiği belirtmektedir (Staton vd., 2012). Dolayısıyla sınıf içinde çoklu kardeşlerin etkileşim örüntüleri, öğretmen tutumu ile sınıf içi dinamiklerle birlikte ele alınmalıdır.

2.4.3. Akran İlişkileri Üzerine Kardeş Varlığının Etkisi

Erken çocukluk döneminde çocukların akranlarıyla olan etkileşimleri hem uyumlu hem de uyumsuz yönleri barındıran bir yapıya sahiptir. Çocuklar, akranlarıyla yaşadıkları problemleri çözebilmek için her zaman uygun çözüm yolunu bulamayabilmektedirler. Bu kapsamda, çocuğun kardeşiyle kurduğu ilişki ve aile yaklaşımları bu sürecin şekillenmesine zemin hazırlamaktadır (Ezmeci vd., 2020). Erken çocukluk döneminde yaşanan belirli sosyal deneyimlerin, çocukların akademik başarısında etkili olabileceğini gösterdiği belirtilmektedir (Vitaro vd., 2012). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, kardeş varlığıyla birlikte çocuğun yetiştiği ortamda öğrendiği ilişki kurma ve sürdürme deneyimlerinin etkisiyle bu etkileşimlerden dolayı biçimde etkilenebilmektedir (Wang vd., 2019). Harrist vd. (2014) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ev ve aile yaşamı çerçevesinde kardeşleriyle deneyimledikleri etkileşimler bu süreçte ortaya çıkan tamamlayıcı rollerin; akran ilişkileri, sosyal etkileşim becerileri ve davranışsal gelişimleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlere bağlanma biçimlerinin çocukların cinsiyetine göre farklılık gösterebildiği; kardeşe ilişkin bağlanmanın da cinsiyete göre değişkenlik gösterebileceği belirtilmektedir (Buist vd., 2002).

Kardeşler arası etkileşimler, çocuğun birçok sosyal-duygusal uyum becerisini pekiştirerek sosyal ilişkilerinde olumlu kazanımların ortaya çıkmasına katkı sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, kardeşler arası ilişkide yüksek düzeyde çatışma, olumsuz davranış biçimleri ve problem davranışların yaygınlığı; sosyal uyum sürecini olumsuz yönde etkileyerek sosyal etkileşimler açısından risk oluşturabilmektedir. Bu doğrultuda, kardeş ilişkilerinin yapısı çocukların akranlarıyla etkileşimini etkileyebilecek belirleyici bir değişken olarak ele alınmaktadır (Stormshak vd., 2009).

Çocukların akran etkileşimleri esnasında gösterdikleri tepkilerin, duyguları anlama becerileriyle bağlantılı olduğu; duygularını daha iyi tanıyabilen ve anlayabilen

çocukların akran etkileşimlerinde daha uyumlu tepkiler verebildikleri belirtilmektedir. Bu bağlamda, kardeş varlığının akran ilişkilerine etkileri ele alınırken, çocukların sosyal-duygusal beceri düzeylerinin bu etkileşimleri biçimlendiren temel bir mekanizma olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Kuyucu, 2012). Çoklu kardeşlerde kardeş varlığı, çocuğun sosyal etkileşim alanlarını devamlı paylaşması anlamına gelmektedir. Çoklu kardeşler, akran etkileşimini erken yaşlardan itibaren belirgin biçimde kardeşleriyle deneyimledikleri için, akran ilişkileri bağlamında hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Güven ve Yılmaz, 2023).

2.4.4. Öğretmenlerin Kardeşlerin Sınıf İçi Etkileşimine Yaklaşımları

Öğretmenlerin, çoklu kardeşlerin bireysel özellikleri doğrultusunda gelişimlerini desteklemek amacıyla sınıf içi uygulamalarda esneklik sağlanmayı önemsedikleri ve bireyselliğin desteklenmesinin önemini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenler, kardeşlerin bireysel kimlik gelişimini desteklemek için sınıf içi uygulamalarda olumlu dönüt ve pekiştireç kullandıklarını belirtmişlerdir (Lindley, 2024). Silventoinen vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmada, öğrenme stillerindeki farklılıkların sadece sınıf içi dinamiklerden kaynaklanmadığı; bireysel ihtiyaçların da etkili olabildiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ikizleri ayrılmamış bir bütün olarak değerlendirmekten kaçınmaları ve bireysel gelişimsel özelliklerini destekleyen bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarını kullanmaları önemlidir.

Çoklu kardeşler arası ilişkilerin çocukluk döneminden itibaren birçok boyutta değişim gösterebildiği belirtilmektedir. Bu durum, çoklu kardeşlerin sınıf içi dinamiklerinin sabit bir biçimde ilerlemediğini ve zamanla değişiklik gösterebildiğini düşündürmektedir (Segal ve Knafo-Noam, 2021). Bu bağlamda, öğretmenlerin kardeşler arasındaki ilişki özelliklerini dikkate alarak sınıf içi düzenlemeleri bu ilişki boyutlarına uygun şekilde yürütmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Gordon (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf içerisinde kardeşler arasındaki güven ve destek duygularının iş birliğini güçlendirdiğini gözlemledikleri belirtilmiştir. Ayrıca bu durumun ikizlerin yalnızca birbirleriyle değil, aynı zamanda akranlarıyla da olumlu etkileşimler kurabilmelerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

2.5. Öğretmen- Çocuk ve Öğretmen- Veli İletişimi

Bu başlık altında, okul öncesi eğitim sürecinde öğretmen–çocuk ve öğretmen–veli iletişimi ele alınmıştır. Özellikle çoklu kardeşlerin (ikiz ve üçüz) aynı sınıf ortamında bulunabildiği durumlarda, öğretmenlerin çocuklarla ve ailelerle kurdukları iletişimin niteliğinin, kardeşlerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri üzerinde belirleyici olabildiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, etkili iletişim süreçleri, iletişim yöntemleri ile karşılaşılan engeller ve çözüm önerileri çoklu kardeşlik bağlamında incelenmiştir.

2.5.1. Etkili Öğretmen-Çocuk İletişimi ve Önemi

Öğretmenin çocuklarla kurduğu etkileşim biçimi, çocuğun öğrenmeye yönelik istekliliği üzerinde belirleyici bir faktördür. Bu nedenle, okul öncesi dönemde nitelikli öğretmen–çocuk iletişimi, öğrenme süreçlerinin olumlu yönde şekillenmesinde etkili bir rol oynamaktadır (Armstrong ve Hope, 2016). Gillies’in (2004) bulguları, iletişim becerileri eğitimi alan öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini olumlu yönde değiştirebildiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, nitelikli öğretmen–çocuk iletişiminin sağlanmasında öğretmenlerin mesleki iletişim becerilerinin belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

Vitaro vd. (2012) tarafından ikizlerle yürütülen bir çalışmada, okul öncesi dönemde ikiz kardeşlerin öğretmenleriyle daha olumsuz etkileşim kurmalarının, çocukların ilkökul döneminde daha düşük akademik performans sergilemeleriyle ilişkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Baker (2006) tarafından ilkökul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, çocukların okula uyumunun desteklenmesinde nitelikli öğretmen–çocuk ilişkisinin belirleyici olduğu; gelişimsel gecikme yaşayan çocuklarda ise bu ilişkinin koruyucu bir etkiye sahip olabildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, erken çocukluk döneminde nitelikli öğretmen–çocuk iletişiminin çocukların okul yaşantısına uyumunu olumlu yönde destekleyebileceğine işaret etmektedir. Olatunji (2025) tarafından yürütülen çalışma da bu kuramsal çerçeveyi desteklemekte ve etkili öğretmen–çocuk iletişiminin hem akademik başarı hem de sosyal gelişim açısından önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönemde, öğretmen–çocuk ilişkisinin niteliğinin çocuğun kişisel özelliklerine göre farklılaşabildiği belirtilmektedir (Embacher vd., 2023). Bu bulgu,

aynı sınıfı paylaşan kardeşlere yönelik öğretmen etkileşiminin, kardeşlerin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak yapılandırmasının önemli olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, güvene dayalı öğretmen-çocuk iletişiminin çocukların öğrenmeye yönelik merak ve güdülenmelerini güçlendirebileceği belirtilmektedir. Bu bulgu, okul öncesi dönemde kurulan nitelikli öğretmen-çocuk iletişiminin ilkökul dönemindeki öğrenme süreçleri açısından da hazırlayıcı bir temel oluşturabileceğine işaret edebilmektedir (Ahnert ve Harwardt, 2008).

2.5.2. Öğretmen-Veli İletişiminin Önemi, Yöntemleri ve Kardeşleri Aynı Sınıfta Olan Velilerle İletişim

Ebeveyn ve öğretmen arasındaki nitelikli iletişim, çocuğun okul başarısı için temel unsurdur (Graham-Clay, 2024). Öğretmen–ebeveyn iletişimi, ailelerin eğitim-öğretim sürecine etkin katılımının sağlanması ve eğitim-öğretim sürecinin bütüncül biçimde planlanması ve uygulanması açısından kritiktir. Nitelikli öğretmen–ebeveyn iletişiminin geliştirilmesi ve okul–aile iş birliği düzeyinin yükseltilmesi çocukların okuldaki öğrenme deneyimlerine doğrudan katkı sunmaktadır (Epstein vd., 2018).

Öğretmen–ebeveyn iletişiminin yalnızca okul içinde değil, ev ortamında yürütülen gelişimi destekleyici uygulamalar ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Ebeveynlerin evde çocuklarıyla eğitim süreçlerine dahil olmaları durumunda, çocukla ilgilenme düzeyinin arttığını; öğretmenlerle iletişim düzeylerinin yükselebildiğini ve eğitimci ile iletişimin etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu vurgulanmaktadır (Murray vd., 2015). Bu bulgular, öğretmen–ebeveyn iletişiminin dönemsel olarak gerçekleşen bir süreç olmadığını, süreklilik gösteren bir süreç olduğunu düşündürmektedir. Graham-Clay’e (2024) göre, ev–okul iletişimi süreklilik gösteren bir süreç olup öğretmen ve ebeveynler arası iletişim süreçleri geçmiş etkileşimlerin bir yansıması olarak şekillenmekte ve sonraki iletişim süreçlerini biçimlendirmektedir. Bu çerçevede, iletişimde sürekliliğin çocuğun hem okula uyum sağlaması hem de akademik performansı açısından belirleyici olabildiği değerlendirilmektedir.

Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımları birçok yolla sağlanabilmektedir. Söz konusu yöntemler, kurum, öğretmen ve aile arasındaki öncelikler ve beklentiler doğrultusunda değişebilmektedir. Bu yöntemler; aile ile sürekli iletişim hâlinde olmaya özen gösterilmesi, çocukların gelişimleriyle ilgili konferans düzenlenmesi, ev

ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi ve telefon görüşmeleri yapılması gibi uygulamalardır (İşmen ve Yıldız, 1996). Öğretmenlerin ve ebeveynlerin iş birliği içerisinde olmalarının çocukların akademik başarısını olumlu yönde etkilediği bildirilmektedir (Çelenk, 2003). Benzer şekilde, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, eğitim-öğretim süreci boyunca iletişim süreçlerini nitelikli biçimde yürütmeleri, çocuğun okul ortamına uyumunu ve akademik performansını olumlu yönde desteklediği ifade edilmektedir (Gülcan ve Taner, 2011). Etkili öğretmen ve ebeveyn iletişimi çocuğun sınıf içerisindeki tutumları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Hughes ve Kwok, 2007).

Alan yazında, ebeveynlerin kardeşleri tanımlarken sıkça kıyaslama yoluna gittikleri ve bu durumun özellikle kıyaslanan çocuğun kendini yetersiz hissetmesine neden olabileceği belirtilmektedir (Özer, 2023). Bu bulgu, öğretmen-ebeveyn iletişiminin kardeşleri aynı sınıfta bulunan ailelerde daha dikkatli yürütülmesi gerektiğini göstermekte; öğretmenin, ebeveyni çocukları bireysel özellikleri temelinde değerlendirmeye teşvik eden bir iletişim stratejisi geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Nitelikli öğretmen- ebeveyn iletişimi için kurumun, farklı disiplinlerdeki uzmanları da sürece dahil ederek bütüncül bir yapı oluşturması önemlidir. Bu bağlamda kurum psikologlarının, ailelerle erken dönemde destek çalışmaları gerçekleştirmiş olabilecek erken müdahale uzmanlarıyla iş birliğini güçlendirmesi, çoklu kardeşlere sahip ailelerin gereksinimlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu sayede aileler, çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirmelerinde ihtiyaca yönelik destek ve yönlendirmeye erişebileceklerdir (Goymour, 2017). Polderman vd. (2010) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, ilkokul döneminde aynı sınıfta bulunmanın ikizlerin bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma, çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirmelerine ilişkin kararların; kardeşlerin bireysel özellikleri temel alınarak öğretmen, aile ve çocuğun görüşlerinin birlikte değerlendirilmesiyle verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, özellikle kardeşleri aynı sınıfta bulunan velilerle iletişimde, öğretmenlerin bilimsel dayanaklara dayalı açıklama yapmasını kolaylaştırmakta; böylece öğretmen-ebeveyn arasındaki iletişimin niteliğini artırmakta ve yerleştirme kararlarının iş birliği içinde daha sağlıklı biçimde yürütülmesini desteklemektedir.

2.5.3. İletişim Engelleri ve Çözüm Önerileri

Günaydın ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin ebeveynlerle süreç içerisinde karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme yöntemleri incelenmiştir. Bulgular, iletişim süreçlerinde yaşanan aksamalar ile ebeveynlerle iş birliği sürecinde karşılaşılan zorlukların ön plana çıktığını göstermektedir. Bu durum, iletişim engellerinin önemli bir boyutunun aile katılımı ve okul-aile iş birliği sürecinde ortaya çıktığına işaret etmektedir. Ünal vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler ve okul yöneticilerinin bazı ebeveynlerinin çocuklarının eğitim uygulamalarına ilişkin katılım düzeylerinin düşük olduğu, okul ile yeterli düzeyde iş birliği kuramadıklarını düşündükleri; bu sebeple ebeveynlerle bu süreci birlikte yürütmek yerine, onların öğretmenleri alanlarında yetkin kişi görerek, söylenenleri sorgulama sürecine dahil etmeden uygulamaları sonucu ortaya çıkmıştır.

Mutangira vd. (2026) tarafından yapılan çalışmada, eğitimci ve ebeveyn arasındaki etkili iletişimin kurulamamasının birçok nedeni olabileceği belirtilmiştir. Bu nedenlerin; eğitimcilerin ebeveynler hakkındaki olumsuz fikirleri, iletişimsel sorunlar, ebeveynlerin yeterli zaman ayıramaması gibi öğretmen, ebeveyn, okul ve çocuk temelli faktörlerden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Ebeveyn- öğretmenler arasındaki iletişimsel sorunların önüne geçebilmek için öğretmen-aileler ve okul yöneticilerinin sürekli iletişim hâlinde olması gerekmektedir. Aile katılımının desteklenmesi, karşılıklı güvene dayalı iletişim kurulması ve iletişimde netlik odaklı yöntemlerin kullanılması önerilmektedir.

Ailelerin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi konusunda öğretmenler ve yöneticiler arasında görüş birliği bulunmasına rağmen, ebeveynlerin bu süreci sürdürebilme konusunda aynı titizliği göstermediği ifade edilmektedir. Ailelerin eğitim-öğretim sürecine katılımının çoğunlukla toplantılara çağrı/davet üzerine katılım sağlama gibi sınırlı tutumlarla gerçekleştiği görülmektedir. Bu noktada ebeveynlerin ve öğretmenlerin olumsuz yaklaşımlarının, ebeveyn katılımının önündeki engeller arasında olduğu belirtilmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Öğretmen-ebeveyn iletişimi ve aile katılımındaki sınırlılıklar, yalnızca genel eğitim süreçlerini değil, çoklu kardeşlerin sınıf içi deneyimlerini de etkileyebilmektedir. Vitaro vd. (2012) tarafından ilkökul çağındaki tek yumurta ikizleriyle yürütülen çalışmada, ikizlerin sosyal deneyimleri; akran ilişkileri, yakın

arkadaş ilişkileri ve öğretmen–çocuk ilişkisi olmak üzere üç başlıkta ele alınmış; bu deneyimlerin birinci sınıf akademik başarısı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada, ikiz kardeşlerin yaşadıkları akran reddi ile dengesiz öğretmen–çocuk etkileşimlerinin, akademik başarılarındaki bireysel farklılıklar açısından önemli belirleyiciler olduğu ortaya konmuştur.

Özer (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ikiz kardeşlere yönelik hitap etme biçimlerinin öğretmenler arasında farklılaştığı ve bu durumun ikiz kardeşlerin bireysel farklılıkları üzerinde çeşitli etkiler yaratabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin kardeşler arasında kıyaslama yaptığı, bazılarının ise bu tutumdan kaçındığı belirtilmiştir. Bu farklılaşan öğretmen tutumlarının yanı sıra, öğretmen–çocuk etkileşiminin niteliği de çocukların uyum süreçlerinde önemli bir role sahiptir. Brendgen vd.’nin (2011) ilkököl dönemindeki ikiz çocuklarla yürütölen çalışmada, öğretmen–çocuk etkileşiminin çocukların sosyal ve davranışsal uyumlarında destekleyici bir unsur olduğu; tutarsız öğretmen–çocuk etkileşiminin ise dışı vurulan uyumsuz davranışları artırabildiğı belirtilmiştir. Her ne kadar ilkököl dönemindeki ikizlerle yürütölmüş olsa da, destekleyici öğretmen–çocuk etkileşiminin çocukların gelişim üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

Sonuç olarak, öğretmen–ebeveyn iletişiminin zayıflığı yalnızca genel oköl süreçlerini değil, özellikle çoklu kardeşlerin sınıf içi deneyimlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Hem öğretmen tutumları hem de oköl idaresinin uygulamaları, kardeşlerin sosyal becerileri dâhi birçok alanda belirleyici rol oynayabilmektedir. Literatür, niteliksiz öğretmen- ebeveyn iletişiminin ikiz kardeşlerde akran ilişkileri ve bireyselleşme güçlüğü gibi alanlarda olumsuz sonuçlara yol açabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesi, oköl–aile iş birliğinin sağlanması ve çoklu kardeşlerin bireysel anlamda ihtiyaçlarının esas alınması nitelikli iletişimin sağlanmasında önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Mevcut araştırmanın bulgularında, bazı öğretmenlerin sınıflarında Türkçe bilmeyen Suriyeli kardeşlerin bulunduğu ve dil engelinin öğretmen–çocuk ile öğretmen-ebeveyn iletişimini doğrudan etkilediğı görölmüştür. Bu bağlamda literatürde mülteci çocuklarla çalışırken ortaya çıkan iletişim sorunların da dikkate

alınması gerekmektedir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar, özellikle mülteci ailelerle iletişimde dil engelinin belirleyici olduğuna işaret etmektedir. Anaokulu öğretmenlerinin mülteci çocuklarla yaşadıkları güçlükleri inceleyen bir araştırmada, dil engelinin hem çocuklarla hem de ailelerle iletişimde belirgin şekilde hissedildiği; bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine oldukça sınırlı biçimde katılabildikleri belirtilmiştir (Dicle, 2020). Özcan ve Şanal (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin mülteci çocukların ve ailelerinin Türkçe bilmemesinden kaynaklı olarak iletişimsel açıdan çeşitli sorunlarla karşılaştıkları ortaya konmuştur. Araştırmada, bu sorunun giderilmesine yönelik olarak bir destek hattının oluşturabileceği ve bu çevrim içi sistem üzerinden alan uzmanları desteğiyle aile-öğretmen iletişiminin güçlendirilebileceği önerilmektedir. Rakap vd. (2025) yapılan çalışmada ise, Türkçe bilmeyen Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarının daha iyi karşılanabilmesi için eğitim politikalarının buna uygun biçimde düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

2.6. Kardeşlerin Aynı Sınıfta Olmasına Dair Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, çoklu kardeşlerin (ikiz ve üçüz) aynı ya da farklı sınıflarda bulunmalarına ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar ele alınmıştır. Bu kapsamda, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının sosyal, duygusal ve akademik gelişim üzerindeki etkileri ile sınıf yerleştirme kararlarına ilişkin farklı paydaşların (öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticileri) görüşlerini inceleyen çalışmalar incelenmiştir.

Şipal vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, ikiz kardeşler ile aralarında yaş farkı bulunan kardeşler arasındaki kıskançlık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bulgular, kardeş kıskançlığının yalnızca kardeş yapısından değil, ebeveynlerin çocuklara yönelik tutumlarından da etkilendiğini ortaya koymaktadır. Karakelle (2012) tarafından yapılan çalışmada yaş ve dil becerisi değişkenleri hesaba katıldığında, ikiz çocukların zihin kuramı performanslarının tek çocuklar ve tek kardeşi olan çocuklara kıyasla daha gelişmiş olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar, ikiz çocukların erken çocukluk döneminde sosyal etkileşim fırsatlarının fazla olmasının zihin kuramı becerilerinin gelişiminde rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Türkiye literatüründe ikiz ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına dair çalışma sayısı oldukça sınırlıdır; doğrudan bu konuya odaklanan

yakın tarihli tek çalışma Özer (2023)'tür. Özer (2023) tarafından yapılan çalışmada, ikiz kardeşlerin aynı sınıfta bulunmalarının sosyal gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiş; kardeşlerden birinin diğerine göre daha baskın olabildiği ve öğretmenlerin kardeşler arasındaki tutumlarının farklılık gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kardeşlerin aynı sınıfta olup olmamalarına ilişkin görüş ayrılıklarının bulunduğu vurgulanmıştır.

Türkiye literatüründe, kardeşlerin sınıf yerleştirmesi üzerinde doğrudan odaklanmayan, ikizliğin gelişim alanları üzerindeki ilişkisini ele alan çalışmalar yer almaktadır. Yılmaz vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk dönemindeki ikizlik durumunun alıcı dil gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışma, 62 ikiz ve 62 ikiz olmayan olmak üzere toplam 124 çocuk üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, okul öncesi dönemde alıcı dil gelişiminin biyolojik ikizlik durumu ve ikizlik türünden bağımsız bir gelişim seyri gösterdiğini ortaya koymuştur. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, ikizliğin çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerinin farklı boyutlarıyla ele alındığı; ancak okul öncesi eğitim bağlamında çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin öğretmen deneyimlerini ele alan çalışmalara rastlanmadığı görülmektedir.

Tully vd.’nın (2004) bulguları, ikizlerin sınıflara ayrı yerleştirmelerinin sosyal-duygusal uyum ve erken akademik yeterlikler üzerinde olumsuz etkiler gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada, erken çocukluk döneminde ya da gelişimsel ilerleme sürecinde ikizlerin ayrı sınıflara yerleştirmelerinin içselleştirme problemlerinin ortaya çıkma riskini artırabileceği; ikizlik türüne göre de bu durumdan etkilenme düzeyinin değişebileceği vurgulanmıştır.

Polderman vd. (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkokulda aynı sınıfta ve ayrı sınıflarda olan ikiz kardeşlerin bilişsel gelişimleri arasındaki fark incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Ayrıca, ikizlerin sınıf yerleştirmelerine ilişkin kararların, çocukların gelişimsel özellikleri temel alınarak; öğretmen, ebeveyn ve ikiz çocukların görüşleri doğrultusunda verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Nilsson vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, çoklu kardeşlerin sınıflarının ayrılmasının gelişimsel açıdan olumlu sonuçlar doğurabileceği bulgusuna

ulaşılmıştır. Yurtdışı literatürdeki bu farklı bulgular, sınıf yerleştirme kararlarının tek yönlü değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Alexander (2012) tarafından yapılan çalışmada, çoklu kardeşlerin aynı ya da ayrı sınıflarda bulunmalarına ilişkin görüşler ele alınmış; hem aynı hem de ayrı sınıflarda olmalarının olumlu- olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca, kardeşlerle ilgili sınıf tercihleri yapılırken çocuğun fikrinin almanın önemine değinilmiştir. Avustralya’da Staton vd. (2012) tarafından ikiz ebeveynleriyle yürütülen çalışmada, katılımcıların çoğunun erken yaşlarda kardeşlerin ayrılmasının ebeveyn- çocuk ilişkisini olumsuz etkileyebileceği gerekçesiyle kardeşlerin aynı sınıflarda yer alması gerektiği görüşünü savunduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma bulguları, erken dönemlerde ikizlerin sınıf ayırımına ilişkin ebeveyn tercihlerinin, eğitim politikaları ve uygulamaları açısından anlamlı bir referans oluşturduğunu göstermektedir.

Gordon (2015) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul müdürleri, anaokulu öğretmenleri, ikiz ebeveynleri ve ikiz çocukların sınıf yerleştirmeye ilişkin görüşlerini incelenmiştir. Bulgular, okul yöneticilerinin büyük bir kısmının ikizlerin anaokulunda ayrılması gerektiğini savunduğunu; buna karşılık öğretmenlerin, ebeveynlerin ve ikiz çocukların önemli bir bölümünün bu görüşü paylaşmadığını göstermektedir. Çalışmada ayrıca, anaokulunda ikiz kardeşlerin ayrılmasına ilişkin dayanaklar, ayrılığın çocuklar üzerindeki duygusal sonuçlarına dair değerlendirmeler ve ayrılmaya verilen farklılaşan tepkiler ele alınmıştır. Sonuç olarak araştırma, ikizlerin sınıf yerleştirme kararlarının okul yöneticileri tarafından tek bir paydaşın inisiyatifine dayalı olarak verilmemesi gerektiğini; karar sürecinin paydaşların ortak görüşleri dikkate alınarak yürütülmesinin önemini vurgulamaktadır.

White vd.’nın (2018) 7–16 yaş aralığındaki ikiz örneklemeleriyle elde ettiği bulgular, ikizlerin eğitim sürecindeki sınıf paylaşım biçimlerinin akademik başarı ve bilişsel işlevler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, ikiz çocukların sınıf yerleştirme kararlarının tek tip ve esneklikten yoksun uygulamalara dayandırılmaması; ikizlerin bireysel özellikleri dikkate alınarak karar alma sürecinin iş birliğine dayalı biçimde yürütülmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Garon-Carrier vd. tarafından yapılan çalışmada (2022), aynı sınıfta eğitim alan ikizlerin davranışlarında benzerlik olduğu ve bu benzerliklerin bazı değişkenlerde istatistiksel anlamda anlamlı etkiler doğurduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, kardeşlerin aynı sınıfta eğitim almalarının sosyal gelişimleri açısından olumlu olacağı vurgulanmıştır. Buna karşılık, alan yazında kardeşlerin farklı sınıflarda bulunmasının gelişimsel süreçler üzerinde destekleyici bir rol oynayabileceğini ileri süren çalışmalar da yer almaktadır. Eğitimciler, yöneticiler ve çocukların bakış açılarını birlikte ele alan çalışmalarda, kardeşlerin sınıf yerleştirmelerindeki karar süreçlerindeki görüş çeşitliliği daha net bir şekilde ortaya koymaktadır.

2022 yılında Güney Teksas'ta yapılan bir çalışmada, ikiz çocuklarının ailelerinin kardeşlerin sınıf yerleştirmelerine ilişkin görüşleri incelenmiş; katılımcılarının çoğunun kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasını savunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Delgadillo, 2022). Yurtdışı literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, çoklu kardeşlerin aynı ya da farklı sınıflarda bulunmalarına ilişkin bulguların birbirinden farklılaştığı ve ortak bir görüş birliğinin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim bağlamında çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesini önemli kılmaktadır.

Yurtdışı literatüründe Garon-Carrier vd. (2022), Alexander (2012), Staton vd. (2012), White vd. (2018), Polderman vd. (2010) ve Tully vd. (2004) gibi çalışmalar, çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirmelerinin kardeşlerin sosyal, duygusal ve akademik gelişim üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Ancak bu çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyimlerini doğrudan incelememektedir.

Türkiye literatüründe ise çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına odaklanan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda, yalnızca Özer'in (2023) çalışmasının okul öncesi eğitim kurumlarında ikizlerin ve yaşı yakın kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının sosyal ve duygusal gelişimle ilişkisini ele aldığı belirlenmiştir. Diğer çalışmaların çoğu (Karakelle, 2012; Şipal vd., 2012; Yılmaz vd., 2013), ikiz çocukların dil gelişimi, zihin kuramı becerileri ya da kardeşlik ilişkileriyle ilgili daha genel çerçeveleri kapsamakta; çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunma sürecinin öğretmen deneyimleri bağlamında nasıl yaşandığını ele almamaktadır.

Bu tez, Türkiye’de alan yazında belirlenen bu boşluğu doldurmaya yönelik özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Alan yazında, okul öncesi öğretmenlerinin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyimlerini öğretmen perspektifinden ve fenomenolojik bir yaklaşımla ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, söz konusu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve süreci, veri analizi yöntemi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli: Fenomenolojik Yaklaşım

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyimlerini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgu bilim), günlük yaşamda farklı biçimlerde karşılaşılan olgulara odaklanır. Bu olgular farklı açılardan ele alınarak anlamlarının ortaya konulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar sırasında edindikleri deneyimlerin, algı ve yorumlarının kendi ifadeleri doğrultusunda ele alınması, araştırmanın amacına uygun bir yöntemsel çerçeve sunmaktadır.

3.2. Katılımcılar

Nitel araştırmalarda sınırlı sayıda katılımcı ile çalışmak, yöntemin doğasına uygun bir tercihtir. Bu tür araştırmaların temel amacı, bireylerin yaşam deneyimlerini derinlemesine anlamak ve ayrıntılı bir şekilde analiz etmektir. Bu nedenle katılımcı sayısının artırılması, elde edilmek istenen derinliğin azalmasına ve analiz sürecinin yüzeyselleşmesine yol açabilir. Çalışmaya dâhil edilen katılımcı sayısı arttıkça katılımcının deneyimine odaklanmak zorlaşmakta dolayısıyla, nitel veri analizinde beklenen ayrıntılı çözümlemeyi engelleyebilmektedir. Katılımcı sayısının az olması, daha detaylı bir inceleme sağlamaktadır (Creswell, 2020). Fenomenolojik araştırmalarda, deneyimin ne olduğuna odaklanıldığı için katılımcı sayısının sınırlı tutulması önerilmektedir (Saban ve Ersoy, 2023). Bu bağlamda araştırmada toplam dokuz okul öncesi öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı grubunun oluşturulmasında iki farklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunlardan ilki, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemidir. Ölçüt örnekleme yönteminde katılımcılar, araştırmanın amacı kapsamında

belirlenen ölçütleri karşılayan bireyler arasından seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma, katılımcı grubunu oluşturan ve belirlenen ölçütlere uygun olarak gönüllü katılım sağlayan okul öncesi öğretmenleriyle yürütülmüştür.

Katılımcı grubunun belirlenmesinde bazı temel ölçütler esas alınmıştır. Bu ölçütler şunlardır:

- 1) Öğretmenin sınıfında en az iki kardeşin (ikiz, üçüz vb.) olması
- 2) Çalışmaya gönüllü olarak katılması

Bu araştırmada katılımcı grubunu okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada çocuklara ilişkin değişkenler bir ölçüt olarak ele alınmamış; öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların kardeş yapıları ve öğretmenlerin çoklu kardeşlerle çalışma sürelerine ilişkin bilgiler, öğretmen deneyimlerinin bağlamını açıklamak amacıyla betimleyici bilgi olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanıldığından dolayı öğretmenin sınıfında çoklu kardeş bulunması ölçütü, araştırmanın odağını oluşturan “çoklu kardeşlerin sınıf içi deneyimlerinin öğretmen gözünden incelenmesi” amacına doğrudan hizmet ettiği için tercih edilmiştir. Bu öğretmenlerin, söz konusu duruma ilişkin daha fazla gözlem ve deneyime sahip olacağı öngörülerek, bu doğrultuda katılımcı grubuna dahil edilmeleri sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer örnekleme yöntemi Kartopu örnekleme yöntemidir. Kartopu örnekleme yöntem, veri toplama süreci başladıktan sonra araştırmaya dâhil edilen katılımcılardan, çalışmaya uygun olabilecek başka bireyleri önermelerinin istenmesiyle ortaya çıkmaktadır (Creswell, 2020). Bu bağlamda, araştırmacı, okul öncesi eğitim alanında uzman olan tez danışmanının desteğiyle Küçükçekmece bölgesinde yer alan bağımsız anaokullarda görev yapan ve belirlenen görüşme kriterlerine uygun okul öncesi öğretmenlerine ulaşmıştır. Buna ek olarak danışman tarafından sosyal medya üzerinden yapılan duyurular aracılığıyla İstanbul’un farklı ilçelerinden ve Türkiye’nin çeşitli şehirlerinden gönüllü öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen Kodu	Yaş	Cinsiyet	Yıl	Öğrenim Durumu	Branş	Yaş Grubu	İkiz / Üçüz Durumu	Daha Önceki Yıllarda Çoklu Kardeş Deneyimi
Ö1	31-40	Kadın	1-5	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	5 Yaş	1 ikiz (kız)	Hayır
Ö2	31-40	Kadın	1-5	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	4 Yaş	2 ikiz (kız-erkek)	Evet
Ö3	26-30	Kadın	1-5	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	5 Yaş	1 ikiz (erkek)	Evet
Ö4	26-30	Kadın	1-5	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	5 Yaş	1 ikiz (erkek)	Evet
Ö5	26-30	Kadın	1-5	Lisans	Çocuk Gelişimi	4 Yaş	1 ikiz (erkek-kız)	Evet
Ö6	26-30	Kadın	1-5	Lisans	Çocuk Gelişimi	5 Yaş	1 ikiz (kız)	Evet
Ö7	31-40	Kadın	11-15	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	5 Yaş	1 ikiz (erkek)	Evet
Ö8	21-25	Kadın	1-5	Lisans	Çocuk Gelişimi	5 Yaş	1 üçüz (kız), 1 ikiz (kız-erkek)	Hayır
Ö9	26-30	Erkek	1-5	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	4 Yaş	1 ikiz (kız)	Evet

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, bu araştırmanın katılımcı grubunu yaşları 21 ile 40 arasında değişen, sekizi kadın ve biri erkek olmak üzere toplam dokuz okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimleri çoğunlukla bir ile beş yıl arasında yoğunlaşmakta olup yalnızca bir öğretmenin 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde, yedi öğretmenin lisans, iki öğretmenin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların altısı okul öncesi öğretmenliği, üçü ise çocuk gelişimi alanında eğitim almıştır. Üç öğretmen dört yaş grubuna, altı öğretmen ise beş yaş grubuna eğitim vermektedir.

Katılımcıların sınıflarında bulunan çoklu kardeş durumlarına bakıldığında, üç öğretmenin sınıfında bir ikiz kardeşin (her ikisi de kız çocuğu), bir öğretmenin sınıfında iki farklı ikiz kardeşin (bir kız çocuğu-bir oğlan çocuğu), bir öğretmenin sınıfında ise hem üçüz kardeşlerin (kız çocuğu) hem de bir kız ve bir oğlan çocuğundan oluşan ikiz kardeşlerin bulunduğu görülmektedir. Katılımcı grubundaki yedi öğretmen daha önce sınıfında çoklu kardeş deneyimi yaşadığını belirtirken, iki öğretmenin bu tür bir deneyimi bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda temel veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu tür araştırmalarda yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılır (Saban ve Ersoy, 2023). Olgubilim araştırmalarında yapılan görüşmeler uzun ve derinlemesine olup, araştırmacı ile katılımcının kurduğu güçlü etkileşimle birlikte katılımcıların deneyimlerine yükledikleri anlamları açık ve anlamlı şekilde ifade etmeleri amaçlanmaktadır (Saban ve Ersoy, 2023). Bu bağlamda araştırmada veriler demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, katılımcıların temel özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Formda; yaş, cinsiyet, meslekte çalışma süresi, öğrenim durumu ve branş bilgisine ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların kaç yaş grubuyla çalıştıkları, sınıflarında kaç kardeş bulunduğu, bu kardeşlerin cinsiyetleri ve öğretmenlerin daha önce benzer bir deneyime sahip olup olmadıklarını belirlemeye yönelik sorular da eklenmiştir. Toplamda dokuz sorudan oluşan form, araştırma grubunun demografik özelliklerini ayrıntılı biçimde tanımlamak için kullanılmıştır. Demografik bilgi formu Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma konusunun tüm boyutlarını kapsayacak şekilde geliştirilen bir yöntemdir. Araştırmacı, görüşme sürecinde araştırma konusuna bağlı kalarak sorularda esneklik gösterebilir ve görüşme sorularının sıralamasında değişiklik yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Görüşme formunun hazırlanmasında araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmış ve görüşme soruları geliştirilmiştir. Sınıfında çoklu kardeş bulunan bir okul öncesi öğretmeni ile görüşme sorularının açıklığı, anlaşılabilirliği ve tekrarı konularında pilot uygulama yapılmıştır. Pilot görüşme sonrası görüşme sorularında herhangi bir düzeltme yapılmamıştır. Daha sonra, görüşme formu üç alan uzmanına (bir doçent, bir doktora öğretim üyesi ve bir doktor) değerlendirilmek üzere sunulmuştur. Görüşme formu ilk aşamada araştırma problemine bağlı olarak 12 sorudan oluşturulmuş, ardından üç alan uzmanının görüşleri alınarak içerik, kapsam ve ifade biçimi bakımından görüşme formuna son hali verilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda, özellikle tekrar eden soruların çıkarılması, benzer içeriklerin birleştirilmesi ve soru akışının daha mantıklı bir şekilde yeniden düzenlenmesi sağlanmıştır. Örneğin, uzman görüşleri öncesi formda yer alan “çoklu kardeşlerin olduğu sınıfta öğretmenlik deneyimi” ile “öğretmen olarak kardeşlerin aynı sınıfta olması hakkındaki düşünceler” sorularının içerik bakımından örtüştüğü belirlenmiş ve bu tekrar uzman görüşleri doğrultusunda formdan çıkarılmıştır. Ayrıca soruların ifade biçimindeki mekanik yapıdan uzaklaşarak, daha doğal, katılımcının deneyim aktarımını teşvik eden bir dile dönüştürülmesi önerilmiştir. Bu kapsamda, revize edilmiş formda öğretmenlerin bireysel deneyimleriyle başlamaları sağlanmış; kardeşlerin akademik gelişim ve sosyal etkileşimlerine yönelik yeni sorular eklenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf yönetiminde geliştirdikleri stratejiler, ebeveynlerle iletişim süreçleri ve materyal seçimine ilişkin sorular ayrı ayrı detaylandırılmıştır. Son olarak, görüşmeyi daha bütüncül bir şekilde sonlandırmak üzere öğretmenlerin yaşadıkları süreci bir kavram veya metaforla özetlemelerine imkân tanıyan yaratıcı bir kapanış sorusu eklenmiştir. Böylece görüşme formu, hem nitel araştırma desenine daha uygun bir derinlik kazanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 2’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması Süreci

Tablo 3.2: Veri Toplanma Sürecine İlişkin Görüşme Bilgileri

Öğretmen Kodu	Görüşme Tarihi	Görüşme Şekli	Süre (Dk)
Ö1	28.04.2025	Zoom	35
Ö2	29.04.2025	Zoom	35
Ö3	02.05.2025	Zoom	35
Ö4	03.05.2025	Zoom	30
Ö5	03.05.2025	Zoom	35
Ö6	10.06.2025	Zoom	32
Ö7	10.06.2025	Zoom	34
Ö8	11.06.2025	Zoom	41
Ö9	12.06.2025	Yüz yüze	30

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öncelikle tüm katılımcılarla WhatsApp üzerinden iletişime geçilmiş ve uygun oldukları tarih ve saat aralıklarına göre görüşmeler planlanmıştır. Katılımcılardan yalnızca biri yüz yüze görüşme talebinde bulunmuştur. Görüşme öncesinde araştırmanın amacı hakkında katılımcılara bilgilendirme yapılmış; görüşme sırasında ses ve görüntü kaydı alınacağı, katılımcılara iletilmiş ve onam formları kendilerine mail üzerinden iletilerek imzaları alınmıştır.

Görüşmelerin çoğu Zoom platformu üzerinden yapılmış, yalnızca bir görüşme yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30–40 dakika sürmüş olup, süreler dakika cinsinden tabloya yansıtılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra, kayıtlar Sonix programı kullanılarak transkript hâline getirilmiştir. Daha sonra transkriptler, kayıtlar dinlenerek araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve doğrulukları kontrol edilmiştir. Bu aşamadan sonra, yazıya aktarılan metinler defalarca okunarak anlamlı ifadeler belirlenmiş ve kodlama sürecine başlanmıştır.

3.4.1. Araştırmanın İç Geçerliliği, Güvenirliliği ve Etik

Bu çalışma için İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve 26.05.2025 tarihli 2025-04 numaralı,13 karar sayılı onay, Ek 3'te sunulmuştur.

Literatürde, etik ilkeler doğrultusunda, katılımcılara araştırma öncesinde araştırmanın amacı hakkında araştırmacı tarafından detaylı bilgilendirme sağlanması ve katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılımının gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Katılımcı tarafından bilinçli olarak alınan bu onay literatürde “bilinçli onay” olarak tanımlanmaktadır. Katılımcılara araştırmanın süreci, veri toplama araçları ve süreci hakkında detaylı bilgi verilmesi; araştırma süreci boyunca istedikleri zaman araştırmadan çekilebileceklerinin aktarılması da literatürde vurgulanan bir diğer önemli etik ilkedir. Süreç boyunca katılımcılardan hem sözlü hem de yazılı onay alınması ve elde edilen verilerin korunması, üçüncü kişilerin eline geçmemesi için önlem alınması; elde edilen verilerin çarpıtılmaması verilerin doğrudan paylaşılması da etik ilkeler arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Literatürde belirtilen etik ilkeler doğrultusunda araştırmacı katılımcılara, çalışmanın amacı, görüşmelerin yaklaşık 30-40 dakika süreceği, istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ve kişisel bilgilerinin araştırmacının bilgisayarında güvenli bir şekilde saklanacağı hakkında bilgi vermiştir. Katılımcıların bir kısmı bilgilendirilmiş onam formlarını görüşmelerden önce elektronik ortamda imzalayıp araştırmacıya iletmış, diğer katılımcılar ise onam formlarını görüşme sırasında elektronik ortamda doldurup göndermiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeler hem Zoom üzerinden hem de telefon aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında Zoom üzerinden yapılan ses ve görüntü kayıtları için katılımcılardan sözlü ve yazılı onay alınmıştır. Araştırmada, katılımcıların gizliliğini korumak için isimler yerine kod numaraları kullanılmıştır. Ses ve görüntü kayıtlarının, gerekli analizlerin tamamlanmasının ardından belirli bir süre tutulup sonrasında silineceği katılımcılara taahhüt edilmiştir.

Bu araştırmada güvenirliliğin sağlanması amacıyla veri analizi sürecinde çift kodlayıcı yaklaşımı tercih edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı ile nitel araştırmalar konusunda deneyimli danışman öğretim üyesi tarafından birbirinden bağımsız biçimde kodlanmıştır. Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından, oluşturulan kodlar

karşılaştırılmış; kodlayıcılar arasında farklılık gösteren durumlar danışman öğretim üyesi ile birlikte ele alınarak tartışılmış ve görüş birliği sağlanmıştır. Bu süreç, araştırmada elde edilen bulguların tutarlılığını güçlendirmiş ve verilerin güvenilir biçimde analiz edilmesine katkı sunmuştur.

3.4.2. Araştırmacı Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerinde **yansıtıcı (reflexive)** bir yaklaşım benimsemiştir. Araştırmacı, okul öncesi öğretmenliği alanında 3,5 yıllık mesleki deneyime sahip olup geçmişte çoklu kardeşlerin bulunduğu bir sınıfta görev yapmıştır. Bu durum, araştırmacının konuya ilişkin deneyimsel duyarlılığını artırmış ve katılımcıların aktardığı durumları daha iyi anlamasına katkı sağlamıştır.

Bununla birlikte, araştırmacının alana yakınlığı **öznel yorumlama ve aşinalığa bağlı önyargı geliştirme riskini** de barındırmaktadır. Bu riskin azaltılması amacıyla araştırmacı:

- Veri toplama sürecinde yönlendirici olmayan, açık uçlu sorular kullanmış,
- Kodlama sürecinde anlam birimlerini katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturmuş,
- Kod ve temaların nihai hâlini danışman gözetiminde gözden geçirerek doğrulamıştır,
- Analiz sürecinde kişisel deneyimlerinden bağımsız olarak katılımcı söylemlerine odaklanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde fenomenolojik analiz yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik analiz süreci, Moustakas'ın (1994) önerdiği basamaklar doğrultusunda yürütülmüştür (akt. Saban ve Ersoy, 2023). Bu kapsamda analiz süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

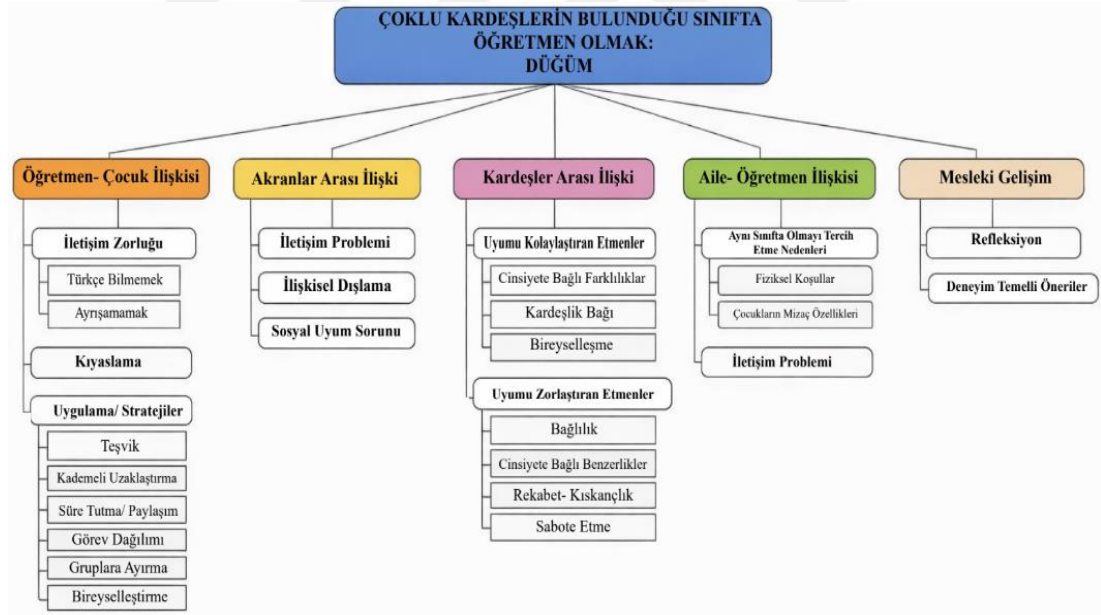
- **Öne çıkan ifadelerin belirlenmesi:** Görüşme kayıtlarından, katılımcıların fenomeni deneyimleme biçimlerini yansıtan ifadeler seçilir. Katılımcıların ifadeleri arasından tekrar niteliği taşıyan ve konu dışı ifadeler çıkarılır.
- **Benzer ifadelerin bir araya getirilmesi:** Bu aşamada birbirine yakın ifadeler bir arada değerlendirilerek aynı başlık altında toplanır.

- **Temalara göre gruplandırma:** Bu aşamada benzer ifadeler sınıflandırılır ve temalar altında toplanır.
- **Yapısal özelliklerin ve yaşantısal içeriklerin betimlenmesi:** Analizin bu aşamasında katılımcıların deneyimleri, fenomeni ne şekilde deneyimlediklerine ve nasıl yaşadıklarına dair dokusal ve yapısal betimlemeler açısından açıklanır.
- **Yapısal özelliklerin ve yaşantısal içeriklerin birleştirilmesi:** Bu aşamada dokusal ve yapısal betimlemeler birleştirilir.

Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyimlerini incelemeyi hedefleyen bu araştırmada **Fenomenolojik** analiz kullanılarak katılımcıların yaşantılarını doğrudan anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Transkript haline getirilen görüşme notları, defalarca okunarak anlamlı ifadeler kodlanmış ve benzer kodlar temalar altında toplanmıştır. Araştırma sorularının hedefleri ve katılımcıların genel anlatımları doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Veri analizi sürecinde NVivo yazılımı kullanılmıştır. NVivo, kodlama sürecinde verilerin düzenlenmesine ve temaların oluşturulmasına yardımcı olmuştur. Tema ve kodlar tamamlandıktan sonra, araştırmanın bulgular kısmında yorumlanmak üzere şemalar oluşturulmuştur.

4. BULGULAR

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıfta çoklu kardeşlerle çalışmaya ilişkin deneyimleri, “Düğüm” metaforu ile ifade edilmiştir. Çoklu kardeşlerin aynı sınıf ortamında bulunması, öğretmenler açısından çözülmesi gereken karmaşık bir duruma benzetilebilir. Çoklu kardeşlerin aynı sınıf ortamında bulunması birbirlerinin ön plana çıkmasında engel teşkil edebilir, rekabet ve kıskançlık durumlarını da ortaya çıkarabilir. Ortak materyal kullanımı, görev paylaşımı esnasında kardeşler arası çeşitli çatışmalar ortaya çıkabilir; tıpkı birbirine geçmiş ipler gibi. Bu doğrultuda “Düğüm” metaforu, öğretmenin sınıf içi düzeni sağlamak için karşılaştığı karmaşık, çok boyutlu durumu ifade etmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan beş ana tema Şekil 4.1’de sunulmuştur.



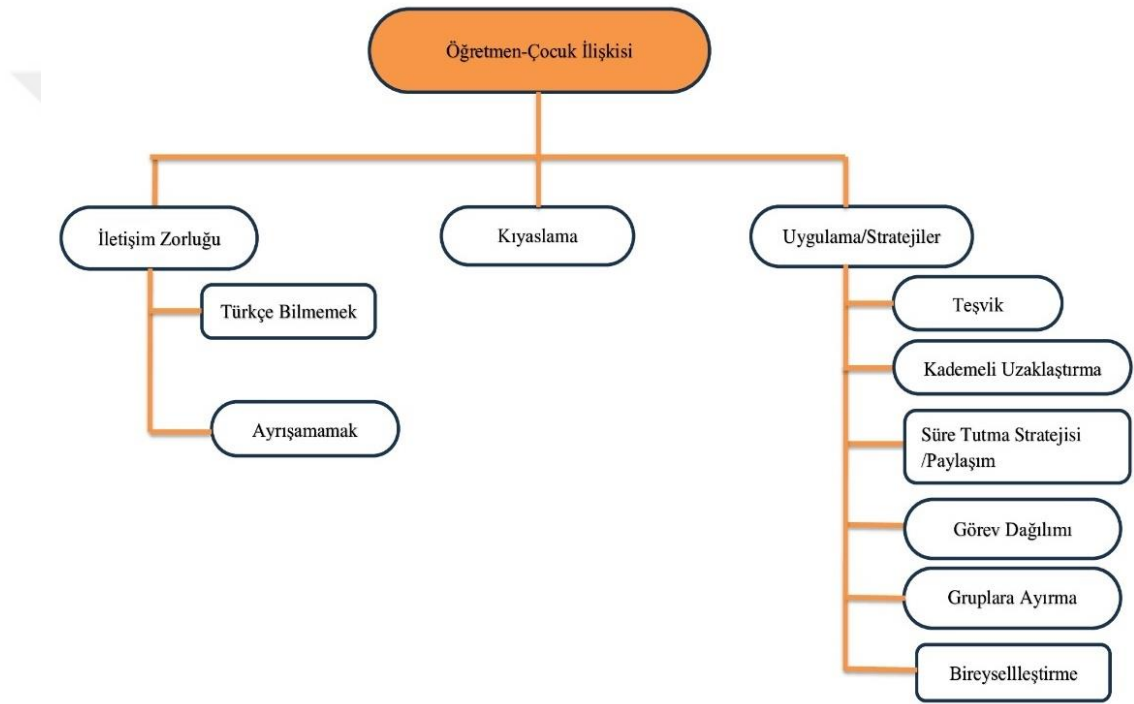
Şekil 4.1: Çoklu Kardeşlerin Bulunduğu Sınıfta Öğretmen Olmaya İlişkin Deneyimler

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi, çoklu kardeşlerin bulunduğu sınıfta öğretmen olmaya ilişkin deneyimler beş ana tema altında toplanmıştır. Bu temalardan ilki, öğretmen-çocuk ilişkisine odaklanırken; ikincisi akranlar arası ilişkilere, üçüncüsü kardeşler arası ilişkilere; dördüncüsü aile-öğretmen ilişkisine odaklanmaktadır.

Beşinci tema ise mesleki gelişimdir ve bu tema kapsamında, öğretmenlerin deneyimlerinden öğrendikleri, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin düşünceleri değerlendirilmiştir. Her bir tema altında ilgili kodlar ve alt kodlara göre bulgular, doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur.

4.1. Öğretmen-Çocuk İlişisine Yönelik Bulgular

Bu tema kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyimleri; öğretmen-çocuk ilişkisi, sınıf yönetimi ve sınıf içi uygulamalar bağlamında ele alınmıştır.



Şekil 4.2: Öğretmen-Çocuk İlişisine Ait Tema Ve Alt Temalar

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere çoklu kardeşlerin bulunduğu sınıflarda görev yapan toplam dokuz öğretmenle yapılan görüşmeler incelenmiş ve **Öğretmen-Çocuk ilişkisi kapsamında** ortaya çıkan bulgular üç ana başlık altında toplanmıştır: **İletişim Zorluğu**, **Kıyaslama** ve **Entegrasyon**. **İletişim Zorluğu** başlığı altında ‘‘*Türkçe Bilmemek*’’ ve ‘‘*Ayrışmamak*’’ olmak üzere iki alt kod yer almaktadır. Ortaya çıkan bu kodlar öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmen-çocuk iletişimi açısından yaşanan zorlukları yansıtmaktadır. Aşağıda her kod görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılar ile açıklanmaktadır.

Sınıfında, Suriyeli kardeş bulunan iki öğretmenin ifadeleri, sınıf ortamında Türkçe bilmeyen kardeşlerin hem uyum sürecinde hem de iletişim kurmada ciddi güçlükler yaşadığını göstermektedir. Öğretmenler, kardeşlerin başlangıçta jest ve mimiklerle, el kol hareketleriyle ya da arkadaşlarının söylediklerini taklit ederek iletişim kurmaya çalıştıklarını; ancak Türkçe bilmediklerinden dolayı sınıf kurallarına uymakta, etkinliklere katılmakta ve akranlarıyla etkileşim kurmakta zorlandıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca, evde dil desteği alamayan kardeşlerde öğrenme sürecinin daha da geciktiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler uyguladıkları stratejilerle zamanla kardeşlerin kelime düzeyinde bazı kazanımlar elde edebildiklerini, fakat bu sürecin oldukça yavaş ilerlediğini ifade etmişlerdir. Sınıfında Suriyeli kardeş bulunan iki öğretmenin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Hocam ilk başta bilmedikleri için ister istemez ilk ikisi zaten oynamaya başladı, daha sonra Türkçe öğrenme gereği de duymadılar. Çünkü ikisi de oynadığı için öğrenme gereği duymadılar. O yüzden o Türkçe öğretimi, sınıf kuralları, sınıf düzeninde falan çok zor oldu benim için oturtmak...” (Ö4)

Ayrıca Ö4, kardeşlerin başlangıçta birbirlerinin oyununa odaklandığını ve bu nedenle Türkçe öğrenme gereksinimi duymadıklarını ifade etmektedir. Aynı öğretmen çocuğun dil bilmemesinin okula uyum sürecinde de önemli bir zorluk yarattığını ifade etmektedir:

“...Dil bilmiyor. Hani ister istemez okula alışma sürecinde o çok büyük zorluk yaratıyor. Çünkü çocuğun hiç anlamadığı bir ortamda bulunması...” (Ö4)

Başka bir öğretmen, Türkçe bilmeyen kardeşlerin sınıfta anlamadıkları durumlarda hırçınlaştığını ve isteklerini çoğunlukla jest ve mimiklerle ifade ettiğini anlatmaktadır:

“...Ama işte dediğim gibi ben iletişime geçemediğim için çok da aslında çözüm de üretemiyorum hani tamam saatlik oyna şimdi sen 10 dakika oyna sonra kardeşine vereceksin gibi bir şey yapamıyorum. Çünkü anlamıyor, anlamadığı zaman da daha hırçınlaşıyor yani. Ama bazen mesela etkinlik yaptığımızda o başka bir renk boyuyor, öbürü başka bir renk boyamış oluyor. Ben diyor bu kâğıdı beğenmedim, bana başka kâğıt ver, onun gibi boyayayım diyor mesela bunu ama hep söylemiyor eliyle gösteriyor...” (Ö3)

Ö3 ayrıca, bireysel öğretim yöntemlerinin, çocukların anlamasını kolaylaştırdığını da eklemektedir:

“...Benim sınıfımda gibi çünkü iletişim konusunda çok zorlanıyoruz ama birazcık daha şeyler, dokunmatikler daha böyle benim gidip yanına gidip sakince anlatmaya, dokunmaya çalıştığımda gösterdiğimde daha güzel anlıyorlar ya da daha sakin karşılıyorlar durumları olmadı evet ama mesela ben ilk başlarda o işe bir de uyum süreci olduğu için, diğer çocukların uyum süreci olduğu için o işte hareketli zamanlarda daha sözel uyarılar veriyordum. O zaman çok anlayamadıkları için birazcık da herhalde korkuyorlardı. Mesela bu birazcık beni törpüledi. Hani daha şu an tepkilerim daha sakin ve yanına gidip bireysel birebir gözünün içine bakarak konuşuyorum mesela...” (Ö3)

Elde edilen bulgular doğrultusunda kardeşlerin Türkçe bilmeme durumunun öğretmen-çocuk ilişkisini doğrudan etkilediği görülmektedir. Aynı sınıfta bulunan kardeşler Türkçe bilmediklerinden öğretmenin verdiği yönergeyi anlamakta ve uygulamakta zorlanmaktadır. Bu nedenle, öğretmen jest ve mimiklerden yararlanarak ve akran desteğini dolaylı bir iletişim kanalı olarak kullanarak süreci yönetmeye çalışmaktadır. öğretmen-çocuk ilişkisi doğrultusunda kardeşlerin Türkçe bilmemesinin sınıf yönetiminin sağlanmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

“Ayrışmamak” kodu altında elde edilen bulgular, kardeşlerin birlikte hareket etme eğilimlerinin öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz etkilediğini ve bağımsız iletişim kurma süreçlerini sınırladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, kardeşlerin farklı etkinliklere yönelme isteğinin sınıf yönetimini ve grup içi iletişimi zorlaştırdığını; bazen bir kardeşin iletişimi reddetmesiyle etkinliklerin aksadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle, çocukların genellikle aynı etkinlik grubuna alınarak iletişim sorunlarının ve sınıf yönetimi zorluklarının azaltılmaya çalışıldığı aktarılmıştır. Bu konuyla öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...Tek yani bireysel de oynuyorlar zaten yaş olarak. Aslında birazcık da küçükler 4-5 falan var yani seneye içinde şey yapacaklar yine gelecekler. Ama dediğim gibi tek tek ya da şey ikisi sadece. Ya da dediğim gibi bir tane daha Suriyeli bir arkadaşları var ya da onunla o da erkek, onunla da şey yapıyorlar, onunla da konuşuyorlar...” (Ö3)

“...Çocuklar birbirlerini genellikle taklit ediyorlar ikiz oldukları için sınıf içerisinde de kural koymakta zorlandığım öğrencilerim oldu ikisi. Hatta veliye de şu an gerçi o şekilde olmuyor ama aslında önerim aynı sınıfa düşmemeleri olur...” (Ö7)

Katılımcı öğretmenlerden ikisi kardeşler arası kıskançlığın öğretmen-çocuk iletişimini olumsuz açıdan etkilediğini belirten görüşler sunmuşlardır. Bir kardeşin diğer kardeşine öğretmen tarafından daha fazla ilgi gösterildiğinin düşünmesinin, diğer kardeşin öğretmen tarafından sevilmediği düşüncesine yol açtığı söylenebilir. Bu durumun da öğretmen-çocuk iletişimi açısından kırılğanlıklar yarattığı söylenebilir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Mesela şey diyor, diyor ki hani bendeki şu an kızda biraz zaten gelişim geriliği var. Kendisi şeye göre, erkek çocuğa göre daha sakin, çok aktif rolünde değil. Abisi de bu rolde olduğu için daha çok ilgi görüyor. Hem arkadaşları tarafından hem aile tarafından hani ilgi göstermek dediğim de şöyle, yani katıldığı için karşılık görüyor. O görmediği için bunu sonrasında yansıtıp ailesine hani öğretmen acaba beni sevmiyor mu ya da arkadaşlarım niye beni sevmiyorlar, ben oynamak istemiyorlar da abimle bu durumu yapıyorlar? Bunu abimle bu kadar ilgileniyorlar falan. Ben yaşadığım bizzat, bunları demek istiyorum...” (Ö5)

“...Hocam ben olumsuz değerlendiriyorum. Çünkü şöyle biraz ikizlerde kardeş kıskançlığı da baskın oluyor. Şimdi bir taraf hata yaptığında diğer tarafı uyardığında sen kardeşimi daha çok seviyorsun o zaman tepkisini alıyorum ama onun hata yaptığını anlatıyorum ona. Hani sevmekle ilgili değil. Sen hata yaptığın için uyarıyorum ama gene de sanki o çocukta o kırgınlık kalıyormuş gibi hissediyorum ister istemez. O kıskançlık baskın olduğu için ya da evde de hani anne ister istemez bir taraf hata yapınca o tarafı uyarıyor. Orada da sen, annem, o çocuk hatta bana şey diyor, annem de zaten hep bana kızıyor falan tepkisine giriyor...” (Ö4)

Elde edilen bulgular doğrultusunda, aynı sınıfta bulunan kardeşlerin birbirinden ayrırmakta güçlük yaşadığı görülmektedir. Bu durumun, kardeşlerin sürekli birlikte hareket etme eğilimini artırarak öğretmen-çocuk iletişimini olumsuz etkileyebildiği söylenebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenler kardeşlerden birinin davranışına yönelik verdiği bir uyarının diğer kardeş tarafından öğretmenim kardeşimi daha çok seviyor şeklinde algıladıklarını ifade etmişlerdir ve bu durumun ayrışamama noktasında öğretmenlerin kardeşler arasında dengeli bir iletişim sürdürmelerini güçleştirdiği söylenebilir.

Sonuç olarak kardeşlerin hem Türkçe bilmemeleri hem de birbirlerinden ayrışmakta güçlük çekmeleri, ğretmen-ocuk iletişimini sınırlayan ve sınıf yönetiminde güçlükler yaşanmasına yol açan iki temel etken olarak ön plana çıkmaktadır. Bu durumdan dolayı öğretmenlerin kardeşlerle iletişimini sağlamak adına jest, mimik gibi dolaylı yollarla çözümler ürettiklerini aynı zamanda kardeşler arası ayrışamama durumundan dolayı ğretmen-ocuk açısından dengeli iletişim kurulmasının güçleştiği söylenebilir.

“Kıyaslama” kodu altında, katılımcı öğretmenlerden ikisi, aynı sınıfta bulunan kardeşleri özellikle performans ve etkinliklerde birbirleriyle kıyaslama eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları kıyaslamaların çoğunlukla kardeşler arasında olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler aynı cinsiyete sahip kardeşler arasında dahi birinin daha akademik ya da sosyal olarak baskın olduğu, diğerinin ise geri planda kaldığına dair kıyaslamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili ğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Mesela etkinlik yapacağım, erkek çocuğu şey, hani dediğim gibi boyama konusunda kız çocuğa göre daha biraz daha geride hani. Karalamaları çok mevcut. İyi değil yani. Mesela ocuğa, kız çocuğu mesela bazen şey yapıyorum. Hani kız çocuğun güzel olduğu için şey mesela onlara diyorum ki ,A ne kadar güzel yapmış falan. Bazen hani istemsizce karşılaştırmaya girebiliyorum. Hani B sen neden onları yapmadın? Sen diye böyle yani sen taşırmıştın şu an boyamanı sen sadece karalama şeklinde yapmışsın. A şöyle yapmış falan diye...” (5)

“...Erkek kızda da şöyle oluyor. Erkek-kız grupları sınıflarda bazen baskın oluyor. Erkekler erkeklerle, kızlar kızlarla oynadığı için. Erkek kız da bu çok yansıtmıyor ama aynı cins olunca mesela direkt kardeşi olarak hitap ediliyor ocuğa. İsminden ziyade o şekilde olduğu için aidiyet duygusunu da zedeliyor olabilir. Hani sınıfta arkadaş değil de kardeş olarak göründüğü için...” (4)

“...şöyle akademik olarak yani tek bu zaman için değil genel olarak bir taraf illa daha yüksek oluyor. Yani erkekte iki erkek olunca da böyle, kız-erkek olunca da böyle. Bir taraf illa baskın oluyor akademik olarak, sosyal olarak. Diğer taraf biraz daha geride kalmış oluyor ister istemez. Bu baskın taraf. Okulda da sürekli diğer tarafı yönetmeye çalıştığı için ilerleme kaydedemiyor. Çünkü ocuğun ister istemez mesela etkinlikte kolaylaştırıyor yanındaki kardeşine ya da yardımcı oluyor illa bir şekilde oyun kurmasına ya da arkadaş ilişkilerinde bu sefer ocuk zorlanmadığı için

de ister istemez bir başarı da etkilenmiyor. Öyle olduğu için tabii ki bir taraf daha baskın oluyor, diğer tarafta tamam...” (Ö4)

Bu ifade, kıyaslamanın yalnızca performans üzerinden değil, çocukların sınıf içindeki konumlanışları ve aidiyet algıları üzerinden de şekillenebildiğini göstermektedir.

Kıyaslama eğiliminin yanı sıra, öğretmenler kardeşlerin gelişimsel görünümünün sınıf bağlamına göre değişebildiğini de vurgulamışlardır. Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenler, aynı sınıfta bulunan kardeşlerin bölgesel ve sosyoekonomik koşullara bağlı olarak gelişimsel farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, kardeşlerin bulundukları çevrenin etkisiyle bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeylerinde farklılıklar yaşandığını ve ailelerin ekonomik ile eğitimsel kaynaklarının kardeşlerin okul yaşantılarına doğrudan yansıdığını ifade etmişlerdir:

“...”Geçen sene Kars'ta yaptım. Orada ilçedeydim. Orada da ikiz öğrencilerim vardı. Tabii İstanbul'da arasında çok fark var. Geçen sene ki öğrencilerim beş yaş olmasına rağmen bu sene ki üç yaşın öğrencileri bilişsel olarak biraz daha iyi gibi bence...” (Ö9)

“...Annenin sıkıntısı şimdi ben zaten Urfa'da yaşıyorum ve Urfa'nın kırsal bir bölgesinde merkezdeyim ama kırsal bir bölgesinde yaşıyorum. Yani ekonomik olarak da hani böyle eğitim seviyesi de çok yüksek bir yerde değilim. Yani normal şey annesinin derdi çocuklar biraz yaramaz ikisi de. Bir de bunlar dört kardeşler. Birisi birinci sınıfa gidiyor, ikisi beş yaş, birisi de dört yaş grubunda yani araları da yakın. Annenin derdi açıkçası çok yaramaz oldukları için çocuklar okula gitsin derdindeler ya hani, onların akademik olarak bir beklentisi yok. Öyle bir şey yok. Annenin şeyi sadece işte birlikte gelsinler gitsinler. Amaç o yani...” (Ö1)

Katılımcı öğretmenlerden ikisi, başlangıçta kardeşler arasında kıyaslamalar yaptıklarını ancak daha sonra her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını gözeterek, karşılaştırmalardan kaçınıp gelişimlerini desteklemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir:

“...Farklı yapacağım ne olur. Çocukları şöyle, ya daha birbirinden bağımsızlaştırmak. Ben şimdi yapardım yani birbirinden daha çok bağımsızlaştırırdım veya yani ister ister istemez hani ben bunu, yani şu an şahsen ben kendim bunu görüyorum. Bu benim belki hatamdan kaynaklı. Hani çok bu şeye

girmem asla. Yapmıyorum yani elimden geldiğince zaten hani insan bazı şeylerin farkında olunca tabii ki de yapamayıp da yeler. Ben de aynı şekilde öyle. Mesela karşılaştırma. Etkinliğin şöyle, onun ne senin etkinliğin niye böyle falan diye şey yapmam yani aslında. Etkinlikten ziyade çocuğun biraz yapısına, yani yapısına zaten şey yapmam, eleştiri yapmam da etkinliğe biraz bazen insan ister istemez söylenebiliyor hani iki kardeş olunca sen niye bunu yapmadın veya falan diye. Ya da bazen ödev oluyor. Hani biri yapmak istiyor, diğeri yapmak istemiyor falan. Hani ikiniz aynı yerdesiniz, niye yapmamışsınız falan dile getirebiliyor. Mesela ben olsam bunları yapmazdım ileride... (Ö5)

“...İki kardeş de neye ihtiyaçları varsa bireysel yaklaşıma çalışırım. Evet dediğim gibi onlar ikizler ama aslında birer bireyler. İkizi genellikle bizim gözümüzde tek değerlendiriyormuşuz gibi ama kesinlikle öyle değil. Dediğim gibi ikisi birbirinden çok farklı çocuklarda bu seninkiler mesela. İkinin ihtiyaçlarına farklı tepkiler verirdim. Ben de farklı yaklaşırdım ikisine de...” (Ö7)

Sonuç olarak, öğretmenlerin başlangıçta kardeşler arasında yaptıkları kıyaslamaların ve bölgesel/sosyoekonomik farklılıklardan kaynaklanan gelişim farklılıklarının, öğretmen-çocuk ilişkisinde iletişimi yönetmede zorluklar yarattığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin farkındalığı ve her kardeşe bireysel olarak yaklaşımı, kıyaslamalardan kaynaklanan olumsuz etkileri azaltmaya katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çoklu kardeşlerin bulunduğu sınıflarda uyguladığı **“Uygulama/Stratejiler”**, kardeşlerin bireysel farklılıklarını gözeterek sınıf içi uyumu sağlamaya yönelik çeşitli yöntemleri içermektedir. Katılımcı görüşlerinden ortaya çıkan stratejiler **“Uygulama/ Stratejiler”** başlığı altında ele alınmıştır. Katılımcı öğretmenler, kardeşlerin bireyselleşmelerini desteklemek ve sınıf içi dinamiklerde yaşanacak sorunların önüne geçmek için **“ Uygulama Stratejiler”** çerçevesinde çeşitli stratejiler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu stratejiler arasında **Teşvik, Kademeli Uzaklaştırma, Süre tutma /Paylaşım Stratejisi, Görev Dağılımı, Gruplara Ayırma ve Bireyselleştirme** yer almaktadır.

Katılımcı öğretmenler, kardeşlerin bireysel gelişimlerini desteklemek ve sosyal uyumlarını artırmak amacıyla ödül sistemi, sorumluluk verme, olumlu pekiştireçler ve özel görevlendirmeler gibi teşvik yöntemlerini uyguladıklarından bahsetmişlerdir.

Ö5, beslenme sırasında çocukların kendi hızlarında ve isteklerine göre ilerlemelerine olanak tanıyarak, kardeşler arası rekabetin zararlı boyutlara ulaşmasını engellediğini belirtmiştir:

“...Mesela beslenmede hani şöyle yaptım, en kötü şey yaptım hani, zaten mesela ailesi kız çocuk hakkında bana bu bilgi vermişti. Genelde evde de çok tüketmiyor, çok yemiyor falan. Ben onlara şunu söyledim hani, dedim ki eğer ki madem hani yiyemiyorsa onun yiyebileceği kadar koyarsanız beslenmesini hiç olmazsa o da hani o istek gelir yer ve o da önde olma çabasına girer. Hani önde olur bir, bir iki kere, hiç olmazsa kardeşini kendine rakip olarak görmez. O da mutlu olur. Hani hırsla da dönüşmez bu. Bunu ere yapmışlığım oldu yani. Şey yaptım, baktım hemen yani ailesi zaten az koymuş. Örneğin; hani üç pankek bırakacağına bir pankek bırakıyor. Yiyor kız bunu yiyor hemen. Öğretmenim, ben bitirdim falan. Güzel aferin sana. O zaman bugün de sen öndesin diyebiliyoruz. Tabii ki de ara ara bu değişiklikleri yapıyorum. Hiç geçmemişse, hiç yapılmamışsa, yani bunu yapıyorum çocuklarda...”
(Ö5)

Süre tutma stratejisini kullandığını ifade eden Ö8, kardeşler arası ortak materyal kullanımında yaşanan sorunları azaltmak amacıyla materyallerin dönüşümlü kullanımını sağladığını ve bu yöntemle çocukları eşit paylaşım alışkanlığı kazanmaya teşvik ettiğini belirtmiştir:

“...Özellikle süre tutmayı. Çok fazla kullanıyorum yani. Çünkü mesela bir şey var ve iki tane. Ama üç kişiler hemen diyorum ki tamam süre tutuyorum. Beş dakika sonra, beş dakika sonra, beş dakika sonra ve onu direkt kabul ediyorlar. Diğer türlü zaten paylaşamıyorlar bir şeyleri eğer bir şeyden üç tane yoksa...” (Ö8)

Görev dağılımı stratejisini kullanan öğretmenlerden bazıları kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının getirdiği sosyal ve duygusal dinamiklere dikkat çekerek, görev dağılımını planlı ve sistematik bir şekilde organize ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle **“haftanın çocuğu”** veya **“başkanlık sistemi”** gibi uygulamalarla, çocukların sorumluluklarının önceden belirlenerek dönüşümlü olarak paylaşılmasının sağlandığı ifade edilmiştir. Bu stratejilerin, kardeşler arasında yaşanabilecek rol çatışmaları ve kıskançlık gibi olası duygusal sorunların azaltılmasına yardımcı olurken, kardeşlerin bireyselleşmesini ve sınıf içi düzenin korunmasını desteklediği vurgulanmıştır.

Ö8, toplama sürecinde yaşanan problemi, kardeşler arası görev dağılımı yaparak çözmeye çalıştığını ifade etmiştir:

“...”Toplama problemini şöyle buldum. Daha toplama saati dediğim anda hemen üçünü diğer sınıfta genelde diğer öğrencilerin toplama konusunda daha aktif topluyorlar ama onlar problem yaşadığı için şöyle diyorum mknatıslar A da , sandalyeler B de işte bloklarda C de ...” (Ö8)

Ö9, sınıf içinde uyguladığı **haftanın çocuğu ve başkanlık sistemi gibi uygulamalarla, görev paylaşımını şeffaf ve önceden planlanabilir hale getirdiğini** göstermektedir. Bu sayede çocuklar ne zaman sorumlu olacaklarını bildikleri için **kıskançlık ve adaletsizlik hissi azalmakta**, görevlerin dönüşümlü olarak yerine getirilmesi sağlanmaktadır. Özellikle aynı sınıfta bulunan kardeş çocukların bu sistem dahilinde **birbirine destek sunarak rollerini benimsemeleri**, hem kardeşler arası ilişkilerin olumlu yönde gelişmesine hem de grup içinde iş birliğinin güçlenmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ö9’un konuyla ilgili ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Onun için de şöyle yapıyorum mesela örneğin haftanın çocuğu uygulaması var, başkanlık sistemi var. Bir sonraki gün ne olacağını biliyor ya da daha sonra olduğunu bildiği için olayda öyle kıskançlık falan yaşamadım. Yani örneğin mesela bizim sınıfta başkan projeksiyon açılacağı zaman ışıkları kapatır ya da sıranın başına geçiyor, el yıkamada vesaire sınıfı düzenliyor, arkadaşlarını yerleştiriyor vesaire. Bunu zaten kendisi başkan olduğunda şey yapıyor, yardımcı oluyorlar birbirlerine. A işte kardeşim, B kardeşim diyor ki buraya. Benim bir şeyim vardı. Çizgiden giderken mesela yerdeki parkelerden düşmeden girmeye çalışırlar tuvalete vs. Örneğin ellerini yıkamaya giderken, yemekhaneye giderken kardeşine yardımcı oluyor, önüne geçip kontrol ediyor...” (Ö9)

Gruplara Ayırma stratejisini kullanan Ö8 kardeşlerin sınıf içindeki sosyal etkileşimlerini düzenlemek amacıyla gruplara ayırma stratejisi benimsediğini ifade etmiştir. Çocukların sürekli yan yana olmalarının iletişimlerini sınırladığı veya aşırı bağımlı ilişkiler oluşturduğu durumlarda, öğretmenlerin bireysel farklılıkları gözeterek kardeşleri farklı masalara oturtma, etkinliklerde ayrı gruplara yerleştirme ya da farklı arkadaşlarla etkileşime yönlendirme uygulamaları dikkat çekmektedir.

Ö8, kardeşler arası sınıf içi uyum sorunları nedeniyle oturma düzenine müdahale etme gereği duyduğunu ifade etmiştir.

“...Ben normalde bu söylediğim şeyleri üçüzleri her zaman ayrı oturtmak zorundayım diye. Normalde ben üçüzlerle tanışmadan önce bu konuda çok da şey değildim hani. Esnektim. İsteyen istediği yere oturabilir. Sadece etkinlik sırasında etkinliği bozmayın. Benim için yeterli. Çok yakın arkadaşımın yan yana oturmak istiyorsunuzdur. Tamam, yeter ki konuşmayın. Bu sizin sorumluluğunuzda olan bir şey ve konuşursanız ayrılırsınız. Konuşmazsanız ayrılmazsanız. Çok basit şeklinde ilerliyordum ama artık bunu bir kural haline getirmek zorunda kaldım. Etkinliğe başlamadan önce sadece diğerlerine de üçüzler sıkıntılı ve onları ayrı olarak oturtmaktayım gibi bir şey oluşmasın diye bütün sınıfı kendim oturtuyorum. Sıra sıra önce masayı alıyorum önüme. Buraya dört kişi diyorum, kendim sayıyorum dört kişi onlar geliyor. Bu benim baktığımda aslında çok fazla zamanımı alan, hiç yapmak istemediğim. Ben neden bununla uğraşmak zorundayım her gün. Bence çok saçma ama yapmak zorunda kaldım diyebilirim...” (Ö8)

Ö1, kardeşlerin farklı arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarını sağlayarak, bireysel kimliklerinin gelişimini desteklediğini ve sınıf içi sosyal bütünleşmeyi teşvik ettiğini ifade etmiştir. Bu stratejinin, kardeşler arasında oluşabilecek aşırı bağımlı ilişkiyi dengeleyerek çocukların sosyal çevrelerini genişletmelerine ve kardeş dışında da ilişkiler geliştirmelerine olanak tanıdığı ifade edilebilir.

“...Yani mesela herhangi bir oyun etkinliği yapacaksak ya da bahçede etkinliği yapacaksak farklı. Mesela gruplara alıyorum mesela sürekli onları birlikte mesela yarışma yapıyoruz, koşma yarışması diyorum. Onları mesela sürekli hep eşleştirmiyorum. Yani farklı farklı öğrencilerle de bir araya getiriyorum. Mesela şu yani 2-3 haftadır herhalde bazen böyle farklı farklı masalara oturtuyorum yani diğer arkadaşlarıyla da sosyalleşsinler diye.” (Ö1)

Bireyselleşme stratejisini kullanan Ö7, kardeşlerin ortak materyal kullanımında zorlandığını fark ettiğini ve bu duruma bireyselleştirilmiş çözümlerle müdahale ettiğini ifade etmiştir.

“...Dolayısıyla malzeme listesi verirken veliye ya da okulda çocuklara bireysel bir şey dağıtacakken asla ikisini bir tutmuyorum. Annede mesela kuru boyları bitiyor diyelim ki geçen kuru boya aldı, oyun hamuru aldı. Diyorum ki maddi olarak zorladığı için insanları çifter almak. Hocam bir tane boya alayım ikisi de kullansın diyordu veli. Deneyelim dedim. Benim için de tecrübe oldu. Kullanmak istemediler. A benim dedi, B benim dedi. Çekiştirdiler ağladılar. Sonra annesi diğerini

de aldı. O yüzden eşit davranmaya çalışıyorum ben de bir şey dağıtırken onlara. Sonuçta onlar ikisi ayrı bir birey. İkiz olabilirler ama ikisi ayrı birey. Anne de malzeme alırken her birinin dolabı ayrı, malzemeleri ayrı...” (Ö7)

Ö8, ise kardeşlerin sınıf içi sosyal etkileşimlerini dengede tutmaya yönelik bir yaklaşım benimsediğini ifade etmiştir. Sürekli birlikte olmalarını engelleyip farklı arkadaş gruplarına ve etkinliklere yönlendirmesiyle, bireyselleştirme ilkesini yansıttığı söylenebilir.

“...”Erken müdahale demiştim. Evet evet müdahale etmek demiştim. Bireyselliğine vurgulayıcı 3-2-3 olur artık. Her neyse 4 olur. Çok fazla birbiriyle değil de farklı şeylere yönlendirmek, farklı öğrencileri, farklı arkadaşlıklara, farklı etkinliklere, serbest zamanda, küçük müdahalelerle ama şurada ne varmış, sen gidip oraya baksana şeklinde her zaman beraber değil de biraz ayrıştırarak aslında hareket edebilirler...” (Ö8)

Ö1 ve Ö7, kardeşlerin sosyal ilişkilerini çeşitlendirmek amacıyla onları farklı oyun gruplarına ve etkinliklere dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Kardeşleri sürekli aynı kişilerle eşleştirmek yerine, çeşitli arkadaş gruplarıyla bir araya getirerek, bireyselleştirmenin hedeflendiği söylenebilir.

“...Yani mesela herhangi bir oyun etkinliği yapacaksak ya da bahçede etkinliği yapacaksak farklı. Mesela gruplara alıyorum mesela sürekli onları birlikte mesela yarışma yapıyoruz, koşma yarışması diyorum. Onları mesela sürekli hep eşleştirmiyorum. Yani farklı farklı öğrencilerle de bir araya getiriyorum. Mesela şu yani 2-3 haftadır herhalde bazen böyle farklı farklı masalara oturtuyorum yani diğer arkadaşlarıyla da sosyalleşsinler diye...” (Ö1)

“...İkisi arasında kız olanın yanında kız arkadaşlarıyla oyun hamuru kalıpları falan koyduğumu hatırlıyorum. Birlikte oynasınlar diye işte erkek olanı daha çok erkek arkadaşlarıyla böyle oyunlara yönleltmeye çalışmıştım. Böyle ekstra bir şey yapmadım, gerek kalmadı zaten. Çok güzel bir sene geçirmiştik, öyle hatırlıyorum. Böyle çok da birbirlerine bağımlı olmadan ayrılmışlardı. Şimdi dediğim gibi öyle değiller zaten...” (Ö7)

Ö7, sınıf içi düzenleme ve görsel destekler yoluyla kademeli uzaklaştırma stratejisini uyguladığı görülmektedir. Özellikle fotoğraf yöntemi aracılığıyla, çocukların kendi alanlarına alışmaları desteklenmekte; bu sayede kardeşler arasındaki

aşırı bağımlılığın azaltılması ve sosyal ilişkilerin daha dengeli biçimde yapılandırılması hedeflenmektedir. Stratejinin, çocukların kontrollü ve sistemli bir biçimde farklı gruplara yönlendirilmesini kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

“İkisinin de farklı özellikleri var. Benim sınıftaki kızların inanılmaz farklılar. Dediğim gibi gelişimsel çok üst düzeydeler. Hoşlarına gidecek şeyleri biliyorum. Mesela birisi dans ederek, eğlenerek daha çok öğrenebiliyor şarkıyla, müzikle öyle söyleyeyim. Diğeri daha çok sınıfta beyin fırtınası yaptığında daha ön planda. Materyallerimi de ona göre seçiyorum.” (Ö7)

Ö1, çocukları etkinliklere katılım konusunda motive etmek amacıyla ödül temelli bir teşvik stratejisi kullandığını ifade etmiştir. Ancak bu yaklaşımın, bazı durumlarda çocuklar arasında duygusal kırılganlıkları tetikleyebildiği ve özellikle ödül alamayan çocuklarda ağlama gibi olumsuz tepkilere neden olabildiği anlaşılmaktadır.

“...Ben bazen hani öğrencileri teşvik etmek için diyorum ki hani sınıfta en güzel etkinliği yapan üç kişiye yıldız vereceğim diyorum. Böyle ödüller vereceğim diyorum. O zaman eğer birinden birisi alıp diğeri alamadıysa bazen böyle ağlama davranışları görebiliyoruz yani....” (Ö1)

Ö1’in, sınıf içi etkinliklerde çocuklara sırayla liderlik rolü vererek katılımı teşvik ettiği görülmektedir. Müzik eşliğinde yapılan bu etkinliklerde her çocuğa yönlendirici olma fırsatının tanınması hem sorumluluk alma becerisini geliştirdiğini hem de kardeşler arasında oluşabilecek kıyaslama ve rekabet duygularını da dengelediği söylenebilir.

“...Hareketli müziklerimiz var, müzik çalıyor ve onun hareketleri var onu oynatırken mesela bir gün birini çıkartıyorum mesela ben oturuyorum yerimde müzik çalıyor, o arkadaşlarını göstererek hareketleri yaptırıyor. Bir gün birini yapıyorum, bir gün birini yapıyorum. Bu gibi olabiliyor. Ben böyle bu kadar.” (Ö1)

Görüşmelerde, bazı öğretmenlerin kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının getirdiği aşırı bağımlılık ve rol karışıklıklarını önlemek amacıyla kademeli uzaklaştırma stratejisini benimsedikleri ifade edilmiştir. Bu strateji kapsamında, çocukların birdenbire zorla ayrılmaları yerine ihtiyaçlarına göre ve zaman içinde farklı arkadaş gruplarına yönlendirilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca, sınıf düzeni ve oturma

planları gibi görsel araçların kullanılarak çocukların kendi alanlarına alışmalarının desteklendiği ve böylece kardeşler arasındaki sosyal ilişkilerin dengelendiği ifade edilmiştir.

Ö7, kademeli uzaklaştırma yaklaşımını çocukların bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ve aceleci davranmadan uyguladığını ifade etmiştir.

“...Çocukları da tanımadan çok fazla müdahale etmemeleri gerektiğini söylerim mesela. Böyle hemen ayırmak işte. Ne bileyim sen oraya otur, sen buraya otur gibi değil de onların ihtiyaçlarına göre ihtiyaçlarını karşılamak daha uygun olur gibi düşünüyorum...” (Ö7)

Ö9, sınıf içi düzenleme ve görsel destek kullanarak kademeli uzaklaştırma stratejisini uyguladığını ifade etmiştir. Fotoğraf yöntemiyle çocukların kendi alanlarına alışmalarının desteklendiği, sosyal ilişkilerin dengelenmesi ve kardeşler arasındaki aşırı bağımlılığın azaltılmasının amaçlandığı ve çocukların kontrollü ve sistematik bir şekilde farklı gruplara yönlendirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

“...Şu şekilde yaptım. Böyle sorunlar yaşandığı için dönem başında ben ilk geldiğimizde okul yeni kuruluyordu. İşte yazıcılar falan yoktu. Yazıcı gelene kadar öğrencileri normal oturtuyordum. Ondan sonra herkes bir şekilde mesela o kardeşiyle oturuyordu. Diğer arkadaşı başka bir arkadaşıyla. Daha da sorun olmasın diye her yere fotoğraf yapıştırdım. Herkes kendi fotoğrafına gittiği için bunu sıkıntısız hallettik. Yani herkes kendi fotoğrafının olduğu yere oturdu. Ben neden orada değilim diye herhangi bir sorun olmadı. Bu sorunun üstesinden gelmiş olduk. Daha sonra da fotoğrafları sildikten sonra zaten ayrı ayrı oturmaya başladılar.....” (Ö9)

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin kardeşleri bireyselleştirme ve sınıf içine entegre etme konusunda uygulamış oldukları bu stratejiler, kardeşler arası yaşanan rekabet-kıskançlık gibi sorunların engellenmesine ve aynı zamanda kardeşlerin bireysel gelişimini desteklemede katkı sunmaktadır.

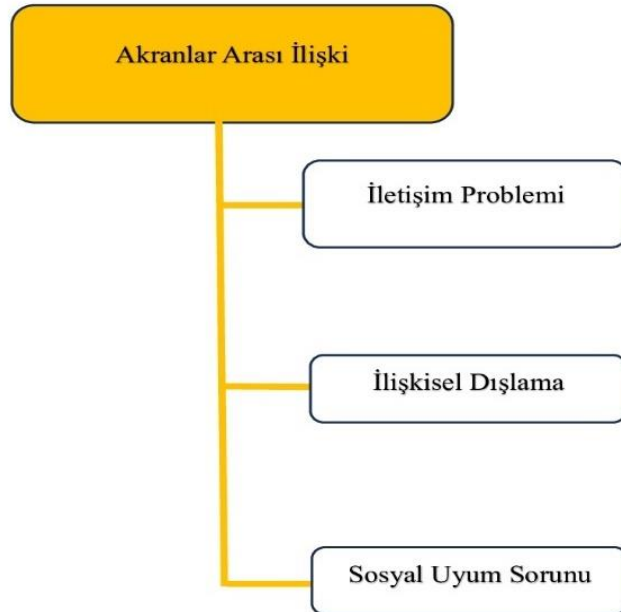
Çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunması **“Öğretmen-Çocuk İlişkisi”** bağlamında incelendiğinde öğretmenlerin sosyal ve duygusal dinamikleri yönetirken karşılaştığı zorlukları ve geliştirdiği stratejileri daha da karmaşıklştırmaktadır. Bu durum, kardeşler arasındaki iletişim zorluklarının yoğunlaşmasına ve rollerin

karışmasına neden olarak, çocukların bireyselleşmesini ve sağlıklı sosyal etkileşimlerini engelleyebilmektedir.

Bu zorlukları aşmak için öğretmenler, uygulama stratejilerini özellikle kardeşlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına uyumlu biçimde uyguladığı söylenebilir. Teşvik yöntemiyle her çocuğun bireysel başarıları desteklenirken, kademeli uzaklaştırma stratejisi ile kardeşlerin aynı sosyal gruplara bağımlılığı azaltılarak farklı arkadaş çevrelerine yönlendirilmesi sağlanmaktadır. Kardeşlerin aynı sınıfta olmalarının getirdiği paylaşım ve sıra bekleme gibi sorunları çözmek adına süre tutma ve paylaşım yönetimi teknikleri kullanılmakta; görev dağılımı ve gruplara ayırma uygulamaları ise kardeşlerin bireysel sorumluluklarını pekiştirmektedir. Kullanılan bu stratejiler, öğretmenlerin kardeşlerin özgün ihtiyaçlarını karşılamada esneklik göstermelerine olanak tanımakta, bu sayede hem bireysel gelişim hem de sınıf içi sosyal uyumu desteklediği söylenebilir.

4.2. Akranlar Arası İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının akran ilişkilerine ve sosyal-duygusal uyuma yansımaları incelenmiştir.



Şekil 4.3: Akranlar Arası İlişkiye Ait Tema Ve Alt Temalar

Şekil 4.3'te görüldüğü gibi akranlar arası ilişki teması kapsamında elde edilen bulgular, **İletişim Problemi**, **İlişkisel Dışlama** ve **Sosyal Uyum Sorunu** olmak üzere üç ana başlık etrafında şekillenmiştir.

“**İletişim Problemi**” başlığı altında öğretmenler kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının, akranlar arası iletişimde çeşitli sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir. Özellikle de bu durumun dil yetersizlikleri, kimlik karmaşası gibi farklı boyutlarda olabildiği vurgulanmıştır. Suriyeli olan ve Türkçe bilmeyen kardeşlerin kendi aralarında gruplaşma eğiliminde oldukları, Arapça konuşmaya devam etmelerinin Türkçe öğretimini aksattığı ve bu durumun akranlar arası iletişimde engel teşkil ettiği belirtilmiştir:

“...Ama diğer türlü Türkçe bilmeyen çocuklar da kendi aralarında grup olma ihtimalleri de çok yüksek oluyor. Yani kendi aralarında konuştukları için diğer Türkçe bilen çocuklarla pek iletişime girmiyorlar. Kendi aralarında konuşmaya devam ediyorlar. Bu da Türkçe öğretimini çok aksatıyor maalesef...” (Ö4)

“...Bu belki Suriyeli olmalarının etkisidir ama diğer çocuklarla iletişim kurmuyorlar yani. Ya da çok az. Ben mesela oturturken farklı yerlere oturttuğum zaman mecbur kalıyorsa birkaç kere iletişim kuruyor. Ama oyun oynamak olsun, bir etkinliğe girmek olsun kesinlikle. Ya da gruba katılmak yok. Yani genelde beraber oturmak istiyorlar zaten. Oturamadıklarında da ya sessizce duruyorlar ya da çok az iletişim kuruyorlar...” (Ö3)

Başka bir öğretmen, konuşma güçlüğü yaşayan kardeşin akranlarıyla iletişimde zorlandığını belirtmektedir. Konuşma güçlüğü yaşayan çocuğun kardeşiyle aynı sınıfta bulunması, çocuğun kendi başına diğer akranlarıyla iletişim kurmasını sınırlandırmakta; bu durum, çocuğun yalnızca kardeşi ve öğretmeniyle iletişim kurmasına yol açmaktadır. Böylece çocuğun iletişim becerilerinin gelişimini ve sınıf içi uyumu olumsuz etkilemektedir. Öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Havale geçirmiş, konuşmasında problem var. Bence anlamada da sıkıntı var. Konuşamadığı için kendini ifade edemiyor değil sadece anne öyle iddia ediyor. Ama algılamada problem yaşadığını düşünüyorum. Sosyal iletişimde de sıkıntı var...” (Ö7)

İletişim problemlerinin zaman zaman **kimlik karmaşasına** yol açarak sosyal uyumu zorlaştırabildiği vurgulanmıştır. Öğretmenler, kardeşlerin birbirine benzemesi nedeniyle akranları tarafından isim karışıklıklarının sıklıkla yaşandığını, bu durumun da çocukların kendi kimliklerini ifade etmelerini zorlaştırdığını ve sınıf arkadaşlarıyla olan iletişimde karışıklıklara yol açtığını ifade etmişlerdir.

Ö9, kimlik karmaşasının, sınıf içi sosyal etkileşimde yanlış anlamalara ve iletişim kopukluklarına neden olduğunu ifade etmiştir:

“...Sınıf içi dinamiklerde benimkiler tek yumurta ikizi aynı çocuktan iki tane var ve ayırmakta çok zorlanıyorlar. Sınıf içerisinde oyun oynarken isimleri karıştırıyorlar. Örnek veriyorum ismi A. A’ya B diyorlar, B’ye A diyorlar. Bu durumda ikiz olan öğrenci benim adım A değil, onun adı B. Böyle bir karışıklık oluyor...” (Ö9)

Ö8, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının akranları tarafından bireysel kimliklerinin algılanmasını zorlaştırabileceğini ve **kimlik karmaşasına** yol açabileceğini belirtmiştir. Yaşanan bu durumun, kardeşlerin akranlarıyla sosyal etkileşimlerinde karmaşaya neden olduğu söylenebilir. Öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Ama diğer türlü bu üçüzler tek yumurta olanlar. Bir de aile ile birazcık alakalı olduğunu düşünüyorum. Tamamen aynı giyiyorlar. Saçlar aynı, tokalar aynı, ayakkabılar aynı, komple her şey aynı olduğu için ve evde de anladığım kadarıyla hala tek bir insan gibi davranıldığı içinde birisiyle bir şey konuşmaya çalıştığında hemen diğer ikisi onun etrafını sarıp ne oluyor, hayır ona kızma falan şeklinde iletişimi bozuyor. O yüzden yani sınıf dinamiği açısından da bence çok çok zor bir şey. Özellikle tek yumurtaysa. Çünkü bayağı bildiğin şey gibi klonlanmış insan...” (Ö8)

Başka bir öğretmen, kardeşlerin akranları tarafından kardeş rolüyle sınırlandırılmalarının kimlik karmaşasına sebep olabildiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu durumun sınıf içi sosyal dinamikleri etkileyerek kardeşlerin akranlarıyla kurması gereken iletişimi de sınırlandırabildiği belirtilmiştir:

“...Erkek-kız grupları sınıflarda bazen baskın oluyor. Erkekler erkeklerle, kızlar kızlarla oynadığı için. Erkek kız da bu çok yansımıyor ama aynı cins olunca mesela direkt kardeşi olarak hitap ediliyor çocuğa. İsminden ziyade o şekilde olduğu

için aidiyet duygusunu da zedeliyor olabilir. Hani sınıfta arkadaş değil de kardeş olarak görüldüğü için...” (Ö4)

Bu bulgular, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının, akranlarıyla kurdukları iletişim açısından çok boyutlu etkilere sebep olabildiğini göstermektedir. Bu durumun hem iletişim problemlerini hem de kimlik karmaşasını artırarak sosyal uyumu zorlaştırabildiği anlaşılmaktadır.

“İlişkisel Dışlama” başlığı altında kardeşlerin sınıf içinde oluşturduğu küçük grupların ilişkisel dışlamaya yol açtığı belirtilmiştir. Kardeşlerin kendi aralarında güçlü bağlar kurmaları, diğer akranlar tarafından grup dışında tutulmalarına veya kendi içlerinde kapalı gruplar oluşturarak diğerlerini ilişkisel anlamda dışlamalarına neden olabilmektedir.

Ö8 ve Ö6, kardeşlerin kendi içlerinde grup oluşturmalarının akranlarıyla olan iletişimlerini sınırladığını belirtmişlerdir. Bu durumun, akranlar arası ilişkilerde **“ilişkisel dışlamaya”** yol açtığı söylenebilir. Öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...Üçünün de ayrı ayrı seçimi yok. O bir tanesini seçiyorlar kendi kafalarında. Bu bizim kardeşimiz olmaya layık şeklinde. Hani bizim dördüncümüz olsun gibi ve o şekilde ilerliyorlar. Yani sosyallik anlamında bence hiç ihtiyaç duymuyorlar başkalarıyla arkadaş olmaya. Zaten onlar arkadaşlar. Yani zaten onlar bir oyun kursalar üç kişiler her türlü oynuyorlar, kutu oyunu oynayabiliyorlar, top oynamak isteseler oynuyorlar, evcilik oynamak isteseler oynuyorlar ya da birisinin kalemi bitiyor, diğer ikisinden başka kimseye ihtiyaç duymuyorlar...” (Ö8)

“...Geçen senekiler kimse bizimle oyun oynayamaz, oyunuma dahi seni almak istemiyorum. Biz yalnızca üç kişi oynayabiliriz başka kimse gelemes tarzı...” (Ö6)

Ö9, kardeşlerin birbirlerine olan bağlılıklarının, akranlarıyla sınırlı sosyalleşmelerine ve grup içi dinamiklerde çatışma yaşanmasına sebep olabileceğini ifade etmiştir:

“...Aynı sınıfta oldukları zaman çocuklar sosyalleşme olarak biraz daha az sosyalleşiyorlar. Çünkü kardeşleriyle oynamadıkları için önceden de sınıfta bunu devam ettirmeye çalışıyorlar. Bunları da ayırmaya çalışırsak ya da farklı şekilde farklı arkadaşlık gruplarının içerisine sokmak zor oluyor. Öğretmen olarak da farklı

gruplara ya da farklı arkadaş edilmesini sağlarken burada çatışma yaşanabilir, ağlama olabiliyor. Yani kardeşinden ayrılmak istemiyor ve bir şekilde birbirlerini buluyorlar...” (Ö9)

Bu bulgular, kardeşlerin kendi içlerinde gruplaşmalarının, akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini sınırlayarak ilişkisel dışlamaya yol açtığını göstermektedir. Kardeşlerin birbirlerine olan bağılıklarının sosyalleşme açısından sınırlandırmaya yol açtığı ve böylece hem bireysel hem de grup açısından akran ilişkilerinde farklılaşmaların ortaya çıkabildiği söylenebilir.

“Sosyal Uyum Sorunu” kodu altında görüşmelerde, kardeşlerin aralarındaki güçlü bağların akranlar arası iletişimi sınırlandığı ve bunun sınıf içi sosyal etkileşimlerde olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Bu durum, kardeşlerin katılım sağlayamamalarıyla sınıf içi sosyal uyumlarının aksamasına neden olmaktadır.

Ö8, kardeşler arasındaki güçlü bağların akran iletişimini sınırladığını ve sınıf içi sosyal uyumda zorluklara yol açabileceğini ifade etmiştir:

“...Yani zaten onlar bir oyun kursalar üç kişiler her türlü oynuyorlar, kutu oyunu oynayabiliyorlar, top oynamak isteseler oynuyorlar, evcilik oynamak isteseler oynuyorlar ya da birisinin kalemi bitiyor, diğer ikisinden başka kimseye ihtiyaç duymuyorlar. Hatta şöyle söyleyeyim ben ve kulüp öğretmenim dışında, yani benim öğrenci öğretmenim dışında görevli ablalarla falan da iletişim kurmuyorlar. Görevli ablalar bir şey söylüyor, hiç duymamış gibi sanki. Hani Orada yokmuş gibi davranıyorlar. Böyle önlerine bakıp hiçbir şekilde tepki vermeyip cevap vermiyor. Göz göze bile gelmiyor. Çünkü ihtiyaç duymuyor. Benimle mecburi olarak durmak zorunda ki başta bile dönemin başında bile bana alışana kadar benimle iletişimleri çok kısıtlıydı...” (Ö8)

Ö1, kardeşlerin sınıf içinde kurduğu güçlü bağın, bazı durumlarda diğer çocuklar üzerinde baskı kurmalarına ve onların haklarını göz ardı etmelerine yol açabildiğini ifade etmiştir. Bu durum, kardeşler arası ilişkinin sosyal uyumu olumsuz etkilediğini ve sınıf içinde dışlayıcı ya da zorlayıcı davranışların ortaya çıkabildiğini göstermektedir:

“...Yani diğer arkadaşlarına da karşı mesela bir ya da bir oyuncak almak istediği zaman ikisi birlikte diğer arkadaşlarını bazen zorbalayabiliyor. Yani oynamak

istediği şeyi almak için ya da istediği boyayı, istediği resmi almak için bazen böyle şeyler yaşayabiliyoruz. Dezavantajı bu oluyor...” (Ö1)

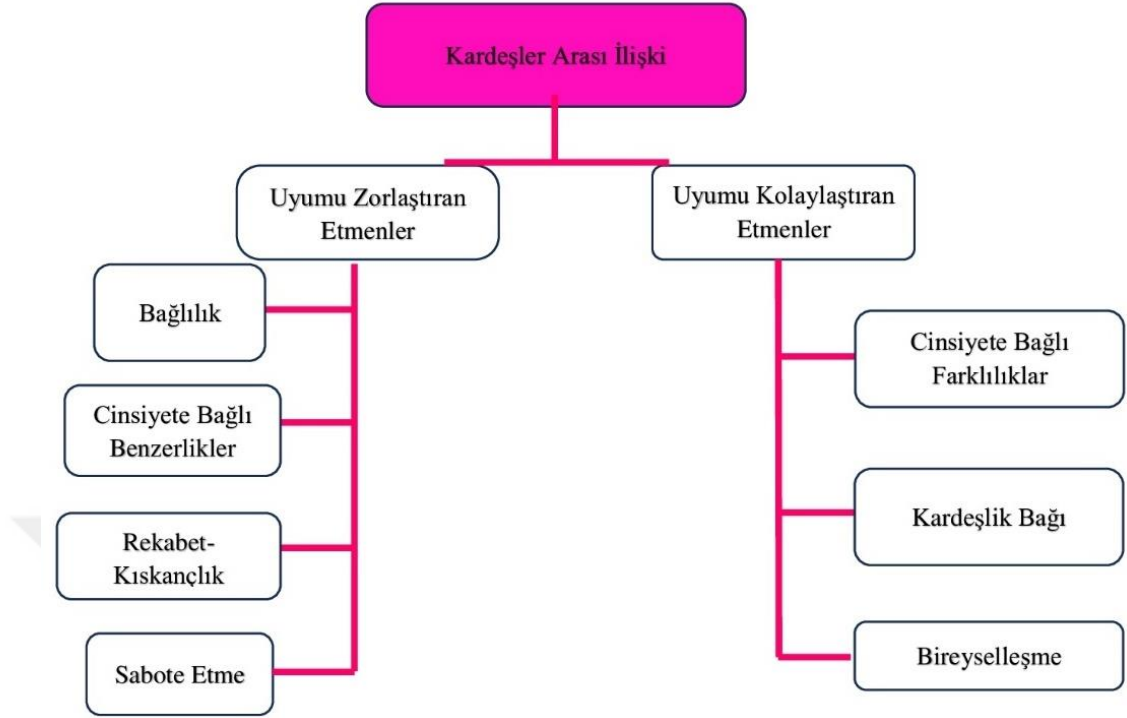
Ö9, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının, akranlarıyla sosyalleşmelerinde çatışmalara yol açabileceğini ifade etmiştir:

“...Aynı sınıfta oldukları zaman çocuklar sosyalleşme olarak biraz daha az sosyalleşiyorlar. Çünkü kardeşleriyle oynamadıkları için önceden de sınıfta bunu devam ettirmeye çalışıyorlar. Bunları da ayırmaya çalışırsak ya da farklı şekilde farklı arkadaşlık gruplarının içerisine sokmak zor oluyor. Öğretmen olarak da farklı gruplara ya da farklı arkadaş edilmesini sağlarken burada çatışma yaşanabilir, ağlama olabiliyor...” (Ö9)

Sonuç olarak, kardeşlerin aynı sınıfta bulunması, sınıf içi sosyal dinamiklerde sınırlamalara yol açabilmekte ve akran ilişkilerinde sosyal uyum sorunlarını artırarak sınıf içi etkileşimleri kısıtlayabilmektedir.

Çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunması **“Akranlar Arası İlişki “** bağlamında incelendiğinde kardeşlerin sınıf içinde birbirleriyle kurdukları güçlü bağın, akranlar arası ilişkilerdeki dinamikleri doğrudan etkilediği ve sosyal etkileşimlerin sınırlanmasına yol açabildiği söylenebilir. Bu durum, kardeşlerin akranlarıyla sosyal katılımını kısıtlamakta, sınıf içi grup oluşumlarını pekiştirerek bazı çocukların ilişkisel anlamda dışlanmasına ve sosyal izolasyona zemin hazırlamaktadır. Böylece, kardeşlerin aynı sınıfta bulunması, akranlar arasındaki sağlıklı iletişim ve iş birliği süreçlerini zorlaştırarak sosyal ilişkilerin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir.

4.3. Kardeşler Arası İlişkiye Yönelik Bulgular



Şekil 4.4: Kardeşler Arası İlişkiye Yönelik Tema Ve Alt Temalar

Bu tema, öğretmen deneyimlerine göre kardeşler arası ilişkilerin sınıf içi uyumu nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Şekil 4’ te görüldüğü gibi kardeşler arası ilişki teması kapsamında yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler, iki ana başlık altında sınıflandırılmıştır: **“Uyumu Kolaylaştıran Etmenler”** ve **“Uyumu Zorlaştıran Etmenler”**. **“Uyumu Kolaylaştıran Etmenler”** başlığı altında üç alt kod belirlenmiştir: **Cinsiyete Bağlı Farklılıklar, Kardeşlik Bağı ve Bireyselleşme.** **“Uyumu Zorlaştıran Etmenler”** başlığı ise **dört alt koddan** oluşmaktadır: **Bağlılık, Cinsiyete Bağlı Benzerlikler, Rekabet-Kıskançlık ve Sabote Etme.**

“Cinsiyete Bağlı Farklılıklar” kodu altında, kardeşlerin cinsiyet farkının hem sosyal etkileşim hem de sınıf içi uyum açısından belirleyici bir rol oynadığını vurgulayan öğretmenler, bu farkın çocukların oyun tercihleri, arkadaş ilişkileri ve birbirlerinden bağımsızlaşmaları süreçlerini etkilediği; bu durumun sınıf içi uyumun kolaylaşmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Ö5, farklı cinsiyette olan kardeşlerin oyun tercihlerinin birbirlerinden farklılaştığını ve bu sebeple sınıf içerisinde çatışma yaşanmadığını ifade etmiştir:

“...Materyal seçimi şöyle, ya benim bendeki çocuklar çift yumurta ikizleri, biri erkek biri kız. Açıkçası ben şu an çok onu göz önünde bulundurmuyorum. Çünkü genelde oynadıkları oyunlar farklılaşıyor. Yani dediğim gibi kız çocuk daha çok kızlarla farklı oyunlar oynadığı için, erkek çocuk da farklı oyunlar oynadığı için, diğer etkinlik oyunlarında ise zaten hepsi toplu oynadıkları için...” (Ö5)

Benzer şekilde, Ö8 de kardeşlerin farklı cinsiyette olmalarının akranlarıyla sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırdığını ve bu durumun sınıf içi uyumu desteklediğini ifade etmiştir:

“...İkizlerimde pek bir sorun yok. Genelde bu yaşlarda biliyorsunuzdur sizde kızlar kızlarla oynamak ister erkekler de erkeklerle oynamak ister. İkizlerim zaten cinsiyetleri farklı olduğu için pek birbirlerinin yüzlerine bakmıyorlar açıkçası bu oyun serbest zaman sırasında en fazla muhabbetleri şu oluyor oyuncak gününde ya da kitap gününde birbirlerine senin kitabını alabilir miyim, senin oyuncağını alabilir miyim şeklinde iletişim kuruyorlar. Bunun dışında ikisinin de ayrı ayrı arkadaşları var. Diyelim ki bir grup oyunu kurduk. Hiçbir problem yok onda da diğer arkadaşlarıyla da uyumlular...” (Ö8)

Ö2'nin görüşünde ise kardeşlerin farklı cinsiyette olmalarının oyun türlerine yansıyabildiği görülmektedir. Kız çocuklarının dramatik oyunlar gibi oyunları tercih etmesi, erkek çocukların ise hareketli oyunlara yönelmesinin kardeşlerin sınıf içerisinde birbirlerinden ayrışabilmesine etken olduğu söylenebilir. Ö2'nin görüşü aşağıdaki gibidir:

“...Benim çocuklarım dediğim gibi hani birbirleriyle sürekli beraber olduğum gibi bir etkileşim halinde olmadıkları için diğer çocuklarla aynılar. Yani bir araya gelmiyorlar diyebilirim. Zaten cinsiyetleri de farklı olduğu için kızlar kızlarla daha çok işte dramatik oyun merkezinde oyun oynuyorlar veya blok merkezinde oyun oynuyorlar. Ama erkekler biraz daha hareketli, biraz daha koşmalı oyunları daha çok seviyorlar. Kendileri farklı legolardan farklı şeyler yapıyorlar. Onlarla birlikte oynuyorlar Bahçede aynı şekilde. Kızlar daha durağan. Seksek oynarken, ip atlamak isterken çocuklar, erkek çocuklar top oynamak istiyor. Dediğim gibi bunun cinsiyetle de alakası olabilir. Biri kız biri erkek olduğu için evet benimkiler de o şekilde sosyal anlamda da böyle ayırıştırma olmuyor yani...” (Ö2)

Ö4 de kardeşlerin farklı cinsiyette olmalarının sınıf içerisindeki uyumu kolaylaştırdığını ifade etmiştir:

“...Sınıfta kız-erkek olunca daha sakin bir ortam oluyor...” (Ö4)

Sonuç olarak, öğretmen ifadeleri farklı cinsiyette olan kardeşlerin oyun tercihleri, sosyal ilişkileri ve sınıf içi etkileşimlerinin doğal olarak ayrıştığını göstermektedir. Bu ayrışmanın, kardeşlerin birbirlerinden bağımsız sosyal alanlar oluşturmalarına ve sınıf içi çatışmaların önlenmesine katkı sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla, cinsiyet farklılığının sınıf içi uyumu destekleyen önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

“Kardeşlik Bağı” kodu altında, öğretmenler, kardeşlerin aralarındaki güçlü bağ sayesinde hem birbirlerine duydukları güvenin hem de birbirlerine karşı destekleyici davranışların sınıf içi uyumu güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Ö7, kardeşlerin akademik süreçlerde birbirlerine destek olmalarının sınıf içi etkileşimleri olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır:

“...Daha kolay olacak benim için anlatmak. A ve B ikizler. A olan A da kalıtsal hastalığı olan öğrencim. Ben onu sene başından beri sık sık özellikle böyle okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptırdığımda kardeşiyle yan yana oturtuyorum. Çünkü en iyi onun dilinden o anlıyor. Normal sınıf içerisindeki başka etkinliklerde hep birlikte hareket ediyoruz. Ama çoğu zaman mesela toplamaya geçtiğimizde çok zorlandık A ile . Kardeşinin yanına oturttuğumda onun desteği ile akran öğretimi gibi. Birlikte bu süreci özellikle son bir aydır güzel tamamladık...” (Ö7)

Benzer şekilde Ö2, kardeşlerin birbirlerine duygusal destek sağlamalarının, özellikle hassas çocuğun sınıfa uyum sürecinde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir:

“...Yani bir ikizlerimde herhangi bir uyum problemi yaşamadım. Onlar dediğim gibi belki birbirlerine destek oldular, bana hissetmediler, ağlama vs gibi davranışlar olmadı. Ama bir ikizimde erkek olan, biraz daha duygusal, kız olan biraz daha baskın karakterli olduğu için mesela kendisi yani ikizi ağladığı zaman hemen geliyordu, sarılıyordu. Bak ben buradayım, bak ben ağlamıyorum diye ona destek oluyordu. Bazı zamanlar kız olan ikizim ağladığı zaman da diğer erkek olan ikizim geliyor işte buradayım, yanındayım, destekçisiyim şeklinde böyle ona teselliler veriyordu...” (Ö2)

Benzer şekilde Ö1 de kardeşlerin birbirlerine destekleyici davranışlarda bulunmalarının sınıf içi uyumu kolaylaştırdığını belirtmiştir:

“...Ya da birbirlerini desteklemeleri, bazen yardımcı olmaları, sıkıldığı yerde hani ona destek çıkması gibi bunlar da güzel yanları yani kardeş olarak birbirlerini destekliyorlar o şekilde etkinlikler sırasında...” (Ö1)

Ö3 ise kardeşler arasında olan güven duygusunun uyum sürecinde tedirginlik yaşamayı önlediğini belirtmiştir:

“...Aslında çok olumlu etkiledi. Yani yaşları küçük olmalarına rağmen tedirginlik falan yaşamadılar. Ağlama sürecinden geçmediler. Gayet sınıfa uyum sağladılar. Çok güler yüzlülerdi ama sonrasında kurallar gelmeye başlayınca aslında birazcık zorlandılar. Yoksa uyum sürecinde birbirlerinin olması onlara güven verdi...” (Ö3)

Ö5 ise kardeşler arasında olan güven duygusunun okula uyum sürecini kolaylaştırdığını ifade etmiştir:

“...Ama iki kişi oldukları için ilk zamanlar birbirlerine kenetlendiler. Birbirleriyle oynadılar. Sadece birbirleriyle sosyalleştiler. Mesela bunu diyebilirim ama şey de diyebilirim. Mesela tek başına olsalardı belki de hiç sınıfa girmeyecekti. Kabul etmeyecekti. Belki gitmek isteyecekti. Öyle bir durum da var. Hani o zaman o çocuğun o saatine bağlı...” (Ö5)

Benzer şekilde Ö2, özellikle küçük yaş grubundaki kardeşlerin aynı sınıfta olmalarının, birbirlerine duydukları güven sayesinde okula uyum süreçlerini kolaylaştıracağını belirtmiştir:

“...İkiz çocuklarım için bence gerekli. En azından küçük yaş için. Çünkü birlikte daha önce bilmedikleri bir ortama girdikleri için daha kendilerini güvende hissediyorlar. Mesela oyun zamanında bir tane ikiz öğrencilerimden erkek olan ağlama sorunlarıyla yaşadım. Annemden ayrılmak istemedim ve bu şekilde sürekli sıkıntı yaşadık. Ama kız kardeşi yanımda olunca onunla artık empati kurarak, onunla birlikte olduğunu düşünerek daha kolay alışmaya başladı...” (Ö2)

Ö8 ise kardeşlerin birbirlerine güven duymalarının sınıf içerisinde birbirlerini korumalarında ve birlikte hareket etmelerinde destekleyici unsur olduğu söylenebilir. Kardeşler arasındaki bağın, güven ve destek aracılığıyla sınıf içi uyumu kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Şu anda tabii birazcık daha sene sonu geldi ama birazcık daha ilerleme kaydettik. Şu şekilde oluyor. Diğer ikisi de bana artık güvendiği için şöyle söylüyorlar. İşte öğrencimin ismi A. A öğretmen seninle konuşacak, önce dinlemen lazım falan diyorlar ama başta bir kalkan oluşturuyorlardı. Hayır alamazsın ya da A'yı kenara almaya çalışıyorum, el ele tutuşuyorlar, kenetleniyorlar ve mümkün değil birbirlerini bırakmazlar. Bu şekilde ilerliyorduk...” (Ö8)

Benzer şekilde Ö9, kardeşler arası güven duygusunun uyum süreçlerini destekleyen bir unsur olduğunu belirtmiştir:

“...Bunu aşmaya da çok çalışmadım. Rehberlik öğretmenine vesaire. Başka sınıf da yok çalıştığım yerde. Mecbur aynı ana sınıfında olmaları gerekiyordu, o da geldi. Biri diğerinin tercümanı gibiydi. Çok fazla içine kapanıktı. Hiçbir şey söylemez, kulağına söylerdi, giderdi. Oradan biraz daha köy yeri olduğundan biraz da çekiniyorlardı yani...” (Ö9)

Tüm bu öğretmen ifadeleri, kardeşler arasındaki **güven ve destek ilişkilerinin**, kardeşlerin sınıfa uyum süreçlerinde destekleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Kardeşlerin birbirleri arasındaki güven duygusu, akademik ve sosyal süreçlerde karşılıklı destekle birleştiğinde, sınıf ortamında daha sağlıklı bir etkileşim ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla kardeşler arasındaki bağ hem bireysel uyumda hem de sınıf içi iş birliğini destekleyen önemli bir unsurdur.

“Bireyselleşme” kodu altında, bireyselleşme eğiliminde olan kardeşlerin aynı sınıfta bulunmalarının; onların birbirlerinden bağımsız hareket edebilme, kendi sosyal alanlarını oluşturabilme ve tercihlerine uygun bir şekilde davranabilme becerilerini içerdiği ifade edilmiştir. Öğretmen görüşleri, bu durumun sınıf içi uyum sürecinde kolaylaştırıcı bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca kardeşlerin birbirlerini gözlemlmeleri ve olumlu davranışları model almaları, bireyselleşme sürecinin somut göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Ö4, kardeşlerin sınıf içinde bağımsız sosyal ilişkiler kurabilmelerinin sınıftaki uyumu artırdığını belirtmiştir:

“...Şöyle hocam oldu, ikisi de sosyal olunca sınıfta şöyle oluyor. Şimdi bir taraf başka arkadaşlarıyla oynarken, diğer taraf başka arkadaşlarıyla oynuyor. O konuda olumlu oluyor...” (Ö4)

Benzer şekilde Ö7, kardeşlerin birbirlerinden bağımsız hareket etmelerinin sınıf içi ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesine katkı sağladığını ifade etmiştir:

“...Dediğim gibi birbirlerine çok bağlı büyümemişler. O yüzden B başka arkadaşlarıyla oynuyor. A genellikle yalnız oynamayı tercih ediyor. A zaten çok sosyal bir çocuk değil. B da öyle. Daha ziyade sakin bir çocuk. Ama çok gözlem yaptım onlarla ilgili. Ben gözlemlerim neticesinde hep şuna vardım. Birbirleriyle oynamaktan hoşlanmıyorlar, ikisi de böyle birbiriyle oynamaktan hoşlanmıyorlar. A genellikle yalnız takılıyor. B de arkadaşlarıyla beraber oynamayı tercih ediyor...” (Ö7)

Ö2 ise kardeşlerin olumlu davranışlarını birbirlerini gözlemleyerek model almalarının bireyselleşme sürecine katkı sağladığını vurgulamıştır. Ona göre bu süreç, kardeşlerin hem akademik hem de sosyal becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ö2'nin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Birbirlerinden olumlu yönde bence etkileniyorlar. İlk başta mesela kız çocuklarının küçük kas becerileri daha gelişmiş olduğu için erkek olan ikizlerim hani şey yapıyordu, boyamaları, kesmeleri yapamıyorlardı. Daha gerilerde kızlar kızlara bakarak, mesela ikizlerine bakarak boyamalarını kesmelerini, bak nasıl yapıyor bak falan diyerek onları da örnek göstererek biraz daha ilerlettiler ve kendilerine geliyor. Öğretmenim bak benim işte kesmem ne güzel oldu, A gibi oldu, B gibi oldu diye kendilerini bunlarla kıyaslıyorlar...” (Ö2)

Ö8'in ifadesi, bireyselleşme sürecinde kardeşlerin bağımsız hareket etme becerilerini vurgulamaktadır. Kardeşlerin birbirlerinden bağımsız olarak akran ilişkileri kurabilmeleri ve kendi işlerini tek başlarına halledebilmeleri, bireyselleşmenin hem sosyal hem de kişisel gelişim boyutuna işaret etmektedir:

“...Zaten çocuklar kendilerinden daha şey oldukları için birbirlerinden daha bağımsız oldukları için kendi işlerini halledebiliyorlar. Diğer arkadaşlarla iletişim kurabiliyorlar ve problem yaşadığında onunla baş edebiliyorlar...” (Ö8)

Ö3'ün aktardıkları ise, bireyselleşme eğiliminde olan kardeşlerin sınıf içerisindeki rollerinin farklılaşmasına ve uyum sürecine katkıda bulunduğu göstermektedir:

“...Mesela ilk geldiklerinde bir tanesi hırkasını bile çıkarmak istemiyordu. Asla dolabını, eşyalarını, eşyalarını dolaba koymak istemiyordu. Yani kaygılıydı ve

orası onun için güvenli bir yer değildi. Ama diğeri tam aksine çok rahattı. Arkadaşlarıyla hemen iletişim kurdu. Hemen oyuna girdi. Gayet sınıfa adapte oldu. Öyle farklar vardı ama annenin kaygısı çocuğun birine geçmişti. Mesela onlar daha az kavga ediyorlardı. Ama bunlara göre yani. Çünkü diğeri iletişim kuracak. Diğer arkadaşları vardı. O yüzden çok da diğeri ne şey yapmıyordu...” (Ö3)

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, bireyselleşme eğiliminde olan kardeşlerin aynı sınıfta bulunmalarının; süreç boyunca birbirlerinden bağımsız hareket etmeleri ve birbirlerinin olumlu davranışlarını model almalarının, sınıf içi uyumlarını kolaylaştırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular, kardeşler arası ilişkinin sınıf içi uyumu destekleyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda cinsiyete bağlı farklılıklar, kardeşlik bağı ve bireyselleşme süreçleri kardeşlerin birbirlerinden bağımsızlaşmasını destekleyerek sınıf içinde daha sağlıklı bir uyum ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, kardeşler arası ilişkilerin sınıf içi uyumu kolaylaştıran çok katmanlı bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kardeşler arası ilişkiler teması kapsamında uyumu zorlaştıran etmenler dört alt koda ayrılmıştır. Bu tema kapsamında uyumu zorlaştıran etmenler; Bağlılık, Cinsiyete Bağlı Benzerlikler, Rekabet-Kıskançlık ve Sabote Etme alt kodlarıyla açıklanmaktadır. **“Bağlılık”** kodu altında, kardeşler arası duygusal bağlılığın destekleyici yanlarının olduğu gibi sınıf içi uyumu zorlaştıran yanları da olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler, kardeşlerin birbirlerine olan bağlılıklarının sosyal ve akademik süreçlerde bağımsız davranmalarını kısıtladığını ve sosyal etkileşimlerde güçlüklerle sebep olabildiğini belirtmişlerdir.

Ö5, kardeşlerin birbirlerine olan bağlılıklarının, okula uyum sürecinde sosyal etkileşimlerinin sınırlandırılmasına yol açtığını ifade etmiştir:

“...İlk zamanlarda neyse okula uyum konusunda şöyleydi. Ben ilk zamanlarda biraz zorlandım. Açıkçası hep böyle olacağını düşünmüştüm yani. Çocuklar birbirine herhalde tek başlarına kendi başlarına oyun kuracaklar diye. Ama uyum sağladıktan sonra hani biraz da benim etkimle çocuklar birbirlerinden, hani bu zor çocuklar olsaydılar belki de ayrılmayacaklardı. Ha ki ben de zorlandım yani. İlk neredeyse bir ay birliktelerdi hani. Sadece tek başına oyun oynuyorlardı. İkisi varmış gibi sadece sınıfta. İşte şey yapıyordu. İlk zamanlar bana karşı da şeylerdi, çok çekimserlerdi.

Utanyıyorlardı, gelmiyorlardı. Bir şey olsa sormuyorlardı. Tuvalet alışkın alışkanlıkları çok yeterli düzeyde değildi. Mesela bazen alta kaçırma falan durumları oluyordu. Aslında tuvalet eğitimleri vardı ama hani benden çekindikleri için sınıftaki çocuklardan çekindikleri için biraz asosyaldiler, söylemiyorlardı, tutuyorlardı. Sonra bazen alta kaçırma olunca çekinip ağlayabiliyorlardı. Bu benim için zorlayıcıydı...”
(Ö5)

Ö9 da benzer şekilde, kardeşlerin birbirlerine olan bağılıklarının akranlarıyla sosyal etkileşim kurmalarını zorlaştırdığını ve sosyal çatışmalara yol açabildiğini belirtmiştir:

“...Aynı sınıfta oldukları zaman çocuklar sosyalleşme olarak biraz daha az sosyalleşiyorlar. Çünkü kardeşleriyle oynamadıkları için önceden de sınıfta bunu devam ettirmeye çalışıyorlar. Bunları da ayırmaya çalışırsak ya da farklı şekilde farklı arkadaşlık gruplarının içerisine sokmak zor oluyor. Öğretmen olarak da farklı gruplara ya da farklı arkadaş edilmesini sağlarken burada çatışma yaşanabilir, ağlama olabiliyor. Yani kardeşinden ayrılmak istemiyor ve bir şekilde birbirlerini buluyorlar. Onlarla uyum süreçleri biraz zor oluyor dönem başında çok ağlıyorlar...”
(Ö9)

Ö3 ve Ö8, kardeşler arasındaki bağılılığın bireyselleşmeyi kısıtlayabileceğini ve baskın olmayan kardeşin sosyal kimlik geliştirmesinde zorluklara yol açabileceğini vurgulamıştır:

“..İster istemez bir tanesi diğerini bastırıyor bence. Yani bu Türk olsa da Suriye, Suriyeli olsa da. Bir tanesi diğerinin ya diğeri daha baskın oluyor, diğeri daha, diğeri öbürüne söz geçiriyor, şey yapıyor. O yüzden bence çocuğun bireyselliği, özgüveni için de o çocuğun birazcık alana ihtiyacı oluyor. Özellikle bastırılan. Çünkü ailede de bastırılıyor. Sınıfta da bastırılıyor. Bir yere gittikleri zaman öbürü geliyor, yine bastırılıyor. Çocuğun özgüvenini geliştirecek hiçbir alanı kalmıyor. Ya da kendine özel kişisel hiçbir alanı yok. O yüzden bence özellikle bastırılan çocuk için farklı sınıfta olmak daha önemli...” (Ö3)

“...Saçlar aynı, tokalar aynı, ayakkabılar aynı, komple her şey aynı olduğu için ve evde de anladığım kadarıyla hala tek bir insan gibi davranıldığı içinde birisiyle bir şey konuşmaya çalıştığında hemen diğer ikisi onun etrafını sarıp ne oluyor, hayır ona kızma falan şeklinde iletişimi bozuyor. O yüzden yani sınıf dinamiği açısından da

bence çok çok zor bir şey. Özellikle tek yumurtaysa. Çünkü bayağı bildiğin şey gibi klonlanmış insan. Aslında sadece dış görünüş olarak değil ki...” (Ö8)

Ö1 ve Ö7, kardeşler arasındaki bağlılığın, çocuklar bireysel olduklarında uyum sağlamada zorluklara yol açabileceğini belirtmişlerdir:

“Bir gün A rahatsızmış, o gelemedi hastaneye gitti. Sadece bir tanesini getirmişti annesi. Beslenmeden sonraydı herhalde bir iki saat geçtikten sonra ağlamaya başladı A'yı özledim diye. Böyle bir anım olmuştu. Aradık annesini onlarda zaten hastaneden çıkmışlardı. Daha sonra A gelmek istemiş sınıfa. O da sınıfa gelmişti mesela. Yani birbirlerine de bağlılar. Bazen böyle tartışmalar çıkabiliyor ama birbirlerine de bağlılar...” (Ö1)

“...Mesela kız olan okula başladığında çok ağlıyordu. Bir gün kardeşi gelmemişti mesela. Hastaydı, çok ağlamıştı. Annesi bir daha yalnız hiç getirmede onu. Bazen ayırdığımda da huysuzluk ediyordu mesela ben kardeşimle oturmak istiyorum diye...” (Ö7)

Ö2 ise, kardeşler arasındaki bağlılığın, kardeşlerden birinin tek başına sınıfa gelmesini zorlaştırdığını ifade etmiştir:

“...Bir ikizim evi uzak, o yüzden ailesi göndermiyor. Diğer ikizimin evi yakın. Erkek olan bazen sorun çıkartıyor. Evde kalıyor. Kız geliyor tek başına kız gelebiliyor. Ama erkek olan tek başına gelmiyor. Hatta bir gün sınıfta kız olan o baskın karakter dediğim A rahatsızlandı. Annesi doktora götürecekti, ikizi ile konuştum. annen kardeşini doktora götürecekti, sen orada hastanede annenle birlikte vakit kaybetme. Okulda beraber oyun oynayalım sen gitme dedi. Sadece bir gün öyle kız kardeşi olmadan yanımda kaldı. Onun haricinde evden tek başına geldiği hiçbir gün olmadı...” (Ö2)

Elde edilen bulgular, kardeşler arasındaki duygusal bağlılığın akademik ve sosyal süreçlerde hem olumlu hem de olumsuz etkilere yol açabileceğini göstermektedir. Bu bağlılık, güven duygusunu desteklerken, bireysel hareket etme ve sosyal etkileşimlerde kısıtlamalara neden olabilmektedir.

“Cinsiyete Bağlı Benzerlikler” kodu altında, öğretmenler kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının sosyal uyumlarını etkileyen önemli faktörlerden birinin cinsiyet olduğuna işaret etmişlerdir. Özellikle aynı cinsiyetten kardeşlerin benzer ilgi

alanlarına ve oyun tercihlerine sahip olmaları, sınıf dinamiğinde bireysel farklılıkların geri planda kalmasına neden olabilmektedir.

Ö4, aynı cinsiyetten olan kardeşlerin, özellikle erkek çocuklar söz konusu olduğunda, sınıf içinde daha fazla zorluk yaşadığını vurgulamaktadır. Bu durum, cinsiyetin sadece bireysel tercihler üzerinde değil, sosyal etkileşimler ve sınıf dinamiği üzerinde de belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Ö4'ün ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Diğer türlü de ikiz erkek ile erkek-kız ikizinin çok farklı olduğunu gördüm. Özellikle ikiz erkek daha zor oluyor...” (Ö4)

Benzer şekilde, Ö7 aynı cinsiyetten kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının, sınıf içi etkileşimleri sınırladığını ifade etmiştir:

“...aynı cinsiyetten olan iki kardeşin aynı sınıfta sınıf dinamiğine uyum sağlaması biraz yorucu oluyor..” (Ö7)

Ö8, özellikle kardeşlerin aynı cinsiyetten olması durumunda öğretmen açısından yönetim zorluklarını arttırdığını ifade etmiştir.

“...hem tek yumurta olmaları ile alakalı olduğunu düşünüyorum. Yani cinsiyetten dolayı üçünün de cinsiyeti de aynı. Ya da üçü de erkek olsaydı da yine bir bence sorun çıkabilirdi. Üçünün de kız olmasıyla alakalı...” (Ö8)

Ö2 de kardeşlerin cinsiyetinin sosyal süreçlerde belirleyici olduğunu vurgulamıştır:

“...Ama dediğim gibi yani kız kız olsaydı, erkek erkek olsaydı belki durum farklılık gösterebilirdi. Cinsiyetleri de oldukça önemli...” (Ö2)

Elde edilen bulgular, aynı cinsiyetten kardeşlerin sınıf içi etkileşim ve sosyal uyum süreçlerini etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, aynı cinsiyetten kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının öğretmenler açısından sınıf yönetiminde zorluklara yol açabileceği söylenebilir.

“Rekabet-Kıskançlık” kodu altında, kardeşlerin aynı sınıf ortamında bulunmalarının kardeşler arası rekabet ve kıskançlığı artırdığını ve bunun sosyal uyumda güçlükler yaratabileceğini göstermektedir. Kardeşler arasındaki rekabet ve

kıskançlık, ortak materyalleri paylaşmakta zorlanma gibi durumlarla birleştğinde davranışsal çatışmalara dönüşebilmektedir.

Ö5, kardeşler arasında yaşanan rekabet ve kıskançlık duygularının, kardeşlerin birbirlerine karşı “rakip” gibi davranmalarına yol açtığını ve bunun sosyal uyumu zorlaştırdığını belirtmiştir:

“...Birbirlerine karşı bir rakip olma yönelimine giriyorlar. Bir kardeş değil de sanki birbirlerine rakiplermiş, birbirine kıskanma var. Ondan sonra birbirine kızma var, çatma var...” (Ö5)

Benzer şekilde, Ö4 kardeşler arasında yaşanan kıskançlık durumunun öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz etkilediğini ve kardeşlerin öğretmen müdahalelerini “ taraf tutma” olarak algılayabildiklerini belirtmiştir:

“...Çünkü şöyle biraz ikizlerde kardeş kıskançlığı da baskın oluyor. Şimdi bir taraf hata yaptığında diğer tarafı uyardığında sen kardeşimi daha çok seviyorsun o zaman tepkisini alıyorum ama onun hata yaptığını anlatıyorum ona. Hani sevmekle ilgili değil. Sen hata yaptığın için uyarıyorum ama gene de sanki o çocukta o kırgınlık kalıyormuş gibi hissediyorum ister istemez. O kıskançlık baskın olduğu için ya da evde de hani anne ister istemez bir taraf hata yapınca o tarafı uyarıyor. Orada da sen, annem, o çocuk hatta bana şey diyor, annem de zaten hep bana kızıyor falan tepkisine giriyor. O yüzden ister istemez hani kardeş kıskançlığını sınıfa da taşıyorlar...” (Ö4)

Ö8 ve Ö9’un ifadeleri, kardeşler arası materyal paylaşımı ve aynılaşıma zorunluluklarının davranışsal ve duygusal çatışmalara yol açabileceğini göstermektedir:

“...Yaratıcı çalışma dışında birbirleriyle haberleşip şuraya şu renk yapalım, buraya şu kalemle boya tamam mı? Çünkü üçü de aynı şeyi yapmak zorunda. Mesela üçü de eğer bir sticker yapıştırıcaksa aynı stickerı yapıştırmak zorunda. Ya da diyelim bir tanesi üstünü ıslattı ve kıyafet değişimine gönderiyorum. Eyvah! Yani diğer ikisinin de kıyafeti artık aynı değil. O diğer ikisini de değişmek zorunda gibi gibi şeyler oluyordu. Ben dönemin başında bununla çok fazla uğraştım. Özellikle şu an birazcık daha ilerleme kaydetmiş durumdayız...” (Ö8)

“...Mesela legolarla oynamayı çok seviyorlar. Legolarla oynarken bir de renk takıntıları var. Özellikle biri maviyi çok seviyor diğeri kırmızıyı çok seviyor.

Diğer arkadaşlarında da işte bu renkleri bulamıyor diyen arkadaşlar olmuş. Mesela o zaman mavi ve kırmızı olduğu zaman birbirlerini tırnaklayabiliyorlar, birbirlerine vurabiliyorlar ve böyle bir küçük itişme kalkışma oluyor. Kendi aralarında birbirlerine vurmalar, fazla vurma var tırnak var saç çekme var ama dışarıya hiç yok mesela...” (Ö9)

Ö6, benzer şekilde, kardeşlerin aynı nesnelere yönelmelerinin sınıf yönetimi ve öğretim sürecinde zorluklara yol açabileceğini vurgulamıştır:

“...Üçüzler de inanın üçünün de sevdiği şey aynı olduğu için hiçbir şekilde bir farklılığı olmadı. Pembe olanı istiyorum. Pembe kartı bana verdiklerinde mecburen üç tane pembe kart yapmak zorundayım mesela. Vermezsem. Çünkü o an sınıfın krizini çözemiyordum, Öğretim yapamıyordum, öyle söyleyeyim...” (Ö6)

Son olarak Ö3 ve Ö1’in görüşleri, kardeşler arasında yaşanan rekabet ve kıskançlık durumlarının sınıf içi düzeni olumsuz etkilediğini göstermektedir. Kardeşlerin aynı sınıf ortamında bulunmaları, aralarındaki kıskançlık duygusunu pekiştirerek sosyal uyumu güçleştirebilmektedir. Ö3 ve Ö1’in ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...Şöyle çok fazla kavga ettikleri için sınıf ortamında kavga kavramı da birazcık daha fazla görülüyor aslında. Bence olumsuz etkiliyor bu konuda. Onun haricinde birbirleriyle sürekli mesela herhangi bir normal kalem bile hayır senin hayır benim, ben aldım sen aldın tartışmasına dönüyor ve mesela arkadaşına yapamayacağı şekilde vuruyor kardeşine. Mesela belki arkadaşına öyle vurmuyacak ya da arkadaşında ki konuyu o kadar uzatamayacak ama evde de hep onunla vakit geçirdiği için, şey yaptığı için bu konular uzuyor. Öyle etkiliyor yani...” (Ö3)

“...Kıskançlık bazen olabiliyor. Hani ikisi de eğer bir şey istiyorsa ve tek varsa bundan bazen hani onlar arasında da bazen olabiliyor sıkıntılar. Evet dezavantajlarından bazen kıskançlık olabiliyor ya...” (Ö1)

Elde edilen bulgular, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmalarının aralarındaki rekabet ve kıskançlık duygularını artırmakta ve bu bağlamda sosyal uyum üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Rekabet ve kıskançlık durumları, davranışsal ve duygusal çatışmaları tetikleyerek sınıf içi düzeni zorlaştırabilmektedir. Dolayısıyla, kardeşler arasındaki rekabet ve kıskançlık bağlamında, sosyal etkileşimleri ve bağımsız öğrenme süreçleri dikkatle ele alınmalıdır.

“**Sabote Etme**” kodu altında elde edilen veriler doğrultusunda, aynı sınıfta bulunan kardeşler arasındaki etkileşimlerin bireysel gelişimi engelleyici **sabote etme davranışlarını** içerebildiği görülmüştür. Ev içindeki alışkanlıklar ve roller sınıf ortamına taşındığında, kardeşler arasında fiziksel ya da psikolojik baskı kurma, birbirinin etkinliklerini kesintiye uğratma, oyunları bozma veya öğretmen ve akran ilişkilerini manipüle etme biçiminde sabote edici davranışların ortaya çıktığı söylenebilir.

Kardeşler arasındaki etkileşimin evde de yoğun ve sürekli bir şekilde devam ettiğini belirten öğretmenler, çatışmaların sınıf ortamına yansıdığını ve uzayan sorunlara dönüştüğünü ifade etmişlerdir:

“...Mesela evdeki kavgalarını da okulda da bazen yapabiliyorlar. Çünkü aynı evden geldiği için her şeyi biliyorlar. Buna göre bazen dezavantajlarını yaşıyoruz. Hatta böyle bazen birbirinin saçını çekmeler, vurmalar, bireysel kavgalar falan olabiliyor...” (Ö1)

“...Mesela belki arkadaşına öyle vurmuyacak ya da arkadaşında ki konuyu o kadar uzatamayacak ama evde de hep onunla vakit geçirdiği için, şey yaptığı için bu konular uzuyor...” (Ö3)

Ö6, kardeşlerden birinin baskın rol üstlenmesinin, diğer kardeşin bilişsel ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyerek özgüveninin zedelenmesine yol açtığını; bu durumun ise kardeşler arasındaki sabote edici etkileşimlerin dolaylı bir biçimi olabileceğini ifade etmiştir.:

“...Ben bu yıldan örnek vereyim. Benim iki kızımda birbirlerinden çok farklı bilişsel gelişime sahipler. Birisi sosyal olarak inanılmaz derece önde diğeri de bilişsel olarak çok yüksek ama pasif kaldığı için kardeşinden dolayı. Kardeşi çünkü sürekli ön planda olmaya çalışıyor. İsimlerini söyleyeyim, biri A biri B. B, çok pasif karakter. A daha böyle göz önünde olmayı seviyor. Bilişsel olarak B bir şeyi bilse de bilmesine de A söyleyeceği için o susuyor. Genelde o bilişsel düzeyini öne çıkartmıyor çünkü A ön planda olduğu için bu şekilde A, B’yi her planda gölgeliyor. Aslında çoğu şeyi bildiğini biliyorum, çok başarılılar her anlamda, çok iyi düzeydeler. Ama özgüvenini aslında zedeliyor bir yerde bence A, B’nin...” (Ö6)

Benzer biçimde, Ö8 kardeşlerin öğretmenle kurdukları iletişimi kesintiye uğratarak süreci sabote ettiklerini vurgulamıştır:

“...Mesela bir tanesi daha problem çıkartan üçüzler ama gerçekten birbirinden çok farklılar karakter olarak baktığınızda o problem çıkartan diyeyim. Onunla bir problem yaşıyorum ve diyelim ki onu kenara atıp konuşmam gerekiyor. Önce diğer ikisini halletmem lazım. Çünkü direkt onun önünde bir kalkan oluşturup duruyorlar ve hayır şu an onunla konuşamazsın moduna giriyorlardı...” (Ö8)

Ayrıca öğretmenler, baskın kardeşin diğer kardeşini akademik ve sosyal anlamda yönlendirmesinin bireysel gelişim açısından kısıtlamalara yol açtığını ifade etmiştir:

“...Şöyle akademik olarak yani tek bu zaman için değil genel olarak bir taraf illa daha yüksek oluyor. Yani erkekte iki erkek olunca da böyle, kız-erkek olunca da böyle. Bir taraf illa baskın oluyor akademik olarak, sosyal olarak. Diğer taraf biraz daha geride kalmış oluyor ister istemez. Bu baskın taraf. Okulda da sürekli diğer tarafı yönetmeye çalıştığı için ilerleme kaydedemiyor. Çünkü çocuğun ister istemez mesela etkinlikte kolaylaştırıyor yanındaki kardeşine ya da yardımcı oluyor illa bir şekilde oyun kurmasına ya da arkadaş ilişkilerinde bu sefer çocuk zorlanmadığı için de ister istemez bir başarı da etkilenmiyor. Öyle olduğu için tabii ki bir taraf daha baskın oluyor, diğer tarafta tamam...” (Ö4)

Ö2, kardeşlerin sınıf içerisinde yalnızca etkinlik zamanlarında değil, farklı zamanlarda da birbirlerine yönelik sabote edici davranışlarında bulunabildiklerini ifade etmiştir:

“...Yani normal serbest oyun saatinde yapıyor mesela bunu. Normal oyunların etkinliklerin içinde değil, serbest kaldıkları zamanlarda yapıyorlar. Farklı bir zaman diliminde değil. Veya mesela ellerimizi yıkayacağımız zaman tren olduğumuz zaman birbirleriyle serbest bir şekilde iletişime geçtikleri zamanlarda oluyor. Yani bir nedeni yok. Yani böyle geçerken vurabiliyor yani...” (Ö2)

Bu ifadeden sonra öğretmen, kardeşlik bağının yaşanan sorunların çözümünü engellediğini vurgulamıştır:

“...Ama kardeş olmasalardı bu sorunu daha kolay halledebilirdim. Başka çocukların da oluyor. Vurma davranışı, başka kötü alışkanlıklar...” (Ö2)

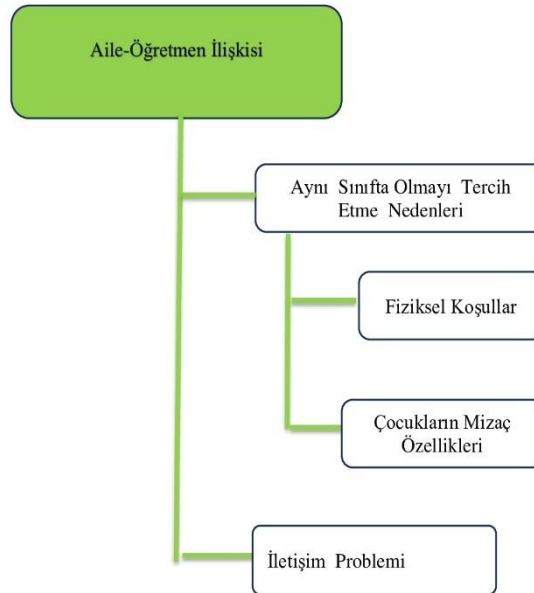
Ö2'nin ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, kardeşlerin birbirleri arasında gösterdikleri ani davranışların, öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırdığı; bu bağlamda,

kardeşler arasındaki bağın da öğretmenin yetkisini dolaylı yoldan sabote ettiği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kardeşlerin kendi aralarında geliştirdikleri koruyucu, baskın ve rekabetçi tutumlarının sabote edici davranışlara yol açtığı görülmektedir. Kardeşlerin evde yaşadıkları her türlü sorunu sınıf ortamına taşımaları, sınıf içi süreci olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, kardeşlik bağının öğretmenin sürece müdahale etmesini zorlaştıran bir faktör olduğu söylenebilir. Çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunması, “**Kardeşler Arası İlişki**” bağlamında incelendiğinde hem uyumu destekleyen hem de zorlaştıran etkileşimlerin yoğunlaşmasına yol açmaktadır. Kardeşlik bağı, kardeşler arası dayanışmayı güçlendirirken rekabet-kıskançlık gibi zorluklarla sosyal uyumu güçleştirebilmekte ve öğretmenin sınıf sürecini yönetmesini de zorlaştırabilmektedir.

4.4. Aile Öğretmen İlişisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda aile-öğretmen iletişiminin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunması sürecine etkileri ele alınmıştır.



Şekil 4.5: Aile-Öğretmen İlişisine Ait Tema Ve Alt Temalar

Şekil 4.5’te görüldüğü gibi, **aile-öğretmen ilişkisi** iki alt koda ayrılmıştır: **Aynı Sınıfta Olmayı Tercih Etme Nedenleri** ve **İletişim Problemi**. Aynı sınıfta olmayı tercih etme nedenleri, “**Fiziksel Koşullar** “ ve “**Çocukların Mizaç Özellikleri** “

olmak üzere iki alt kod altında toplanmıştır. Bu tema kapsamında, öğretmenlerin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin ailelerle yaşadıkları iletişim süreçleri ve ailelerin bu duruma yönelik tercih nedenleri ele alınmıştır. Öğretmenler, bazı ailelerin kardeşlerin aynı sınıfta bulunması konusunda ısrarcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu ısrarın ailelerin uygulamaya dönük nedenleriyle (tek öğretmenle iletişim kurma kolaylığı, aynı ödev ve etkinlik süreci gibi) ilişkili olduğu; kimi durumlarda ise çocukların bireysel farklılıkları gözetilerek (içe dönüklük, bağımlılık, dil yetersizliği vb.) aynı sınıfta olmalarının daha uygun görüldüğü vurgulanmıştır.

“Fiziksel Koşullar” kodu altında elde edilen bulgulara göre, aileler çocuklarının aynı sınıfta olmasını tercih ederken uygulamada pratiklik sağlayan fiziksel koşulları göz önünde bulundurmuşlardır. Öğretmenlerin ifadelerine göre, aileler özellikle tek öğretmenle iletişim kurmak, ödev ve etkinlik sürecinin yönetimindeki kolaylık gibi nedenlerle bu tercihi yapmaktadırlar.

Ö1, bazı ailelerin akademik başarıyı göz önünde tutmadıklarını; daha çok çocukların birlikte okula gidip gelmelerini sağlamak amacıyla aynı sınıfta olmalarını tercih ettiklerini belirtmiştir:

“...Annenin sıkıntısı şimdi ben zaten Urfa’da yaşıyorum ve Urfa’nın kırsal bir bölgesinde merkezdeyim ama kırsal bir bölgesinde yaşıyorum. Yani ekonomik olarak da hani böyle eğitim seviyesi de çok yüksek bir yerde değilim. Yani normal şey annesinin derdi çocuklar biraz yaramaz ikisi de. Bir de bunlar dört kardeşler. Birisi birinci sınıfa gidiyor, ikisi beş yaş, birisi de dört yaş grubunda yani araları da yakın. Annenin derdi açıkçası çok yaramaz oldukları için çocuklar okula gitsin derdindeler ya hani, onların akademik olarak bir beklentisi yok. Öyle bir şey yok. Annenin şeyi sadece işte birlikte gelsinler gitsinler. Amaç o yani...” (Ö1)

Benzer şekilde, Ö9 da sınıf kontenjanı ya da sonradan kayıt gibi fiziksel koşullar nedeniyle ailelerin kardeşlerin aynı sınıfta olmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir:

“...Geçen sene Kars’ta yaptım. Orada ilçedeydim. Orada da ikiz öğrencilerim vardı. Tabii İstanbul’da arasında çok fark var. Geçen sene ki öğrencilerim beş yaş olmasına rağmen bu sene ki üç yaşın öğrencileri bilişsel olarak biraz daha iyi gibi bence. Geçen sene Çağhan çok baskılanmış kardeşi tarafından. Oyun oynadığında vesaire falan hiç kendini ifade edemiyordu. Her şey ona bir oyuncak alacağı zaman da arkadaşına soruyordu. Diğer kardeşi tarafından çok

bastırılmıştı. Bir de oranın şartları buraya göre değil. Bu seneki öğrencilerin durumları daha iyi. Geçen seneki öğrencilerin durumları biraz kötü olduğu için daha hani bir kıyaslama yapmak istemiyorum bu konuda. Çünkü şartlar eşit değil. Ama sınıf içerisinde biri daha baskın olduğu için diğerinde genelde onun istedikleri oluyor. Bir şey yapmadan önce ona soruyordu dönem sonuna doğru bunu kırmaya başladık. Ondan sonra da geldim buraya zaten...” (Ö9)

Ayrıca Ö9, dönemin başında askerden dönmesi ve sınıfın sonradan oluşturulması nedeniyle ikizleri aynı sınıfta almak zorunda kaldığını belirtmiştir. Diğer sınıfların kontenjanlarının dolu olması, çocukların sonradan kaydolması gibi kurumsal/fiziksel koşullar, ailelerin ve öğretmenlerin bu tercihleri yapmasına neden olmuştur. Ö9’un ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Dönem başında ben askerden geldim. Sınıf benim sonradan oluşturuldu. En son sınıf oluşturulduğundan dolayı ikizleri aynı sınıf almak durumunda kaldık. Bu yüzden biraz şey gibi oldu. Onlar da sonradan kayıt olduğu için benim sınıfta mecbur ikiz olması durumunda oldu. Çünkü diğer sınıflar da kontenjan doluydu. Bana sonradan açıldığı için bunu söyledim. Bir dönem başında normalde evet hocam biz ayırmaya çalışıyoruz. Bazen birbirlerini baskılayabiliyorlar. Böyle daha çok sosyalleşmeleri lazım. Sosyal olarak gelişmeleri lazım zaten boyamaları saymazsak. İşte o dönemki 3 yaş 4 yaş gelişim döneminde çoğu şey zaten ailede farkında...” (Ö9)

Ö7, bazı ailelerin çocuklarının aynı sınıfta olmasını istemediklerini ancak bazı çift yumurta ikizlerinin aynı sınıfta olmamalarının olumlu etkiler doğurduğunu ifade etmiştir:

“...Kardeşlerin eğer uygun yaş grubu varsa sınıfta ve uygun zümre olarak iki sabahçı iki öğlenci gibi ayrı olması gerektiğine inanıyorum. Bu arada okulumda bazı arkadaşlarım çift yumurta ikizlerini ayırdılar. Hiç de sıkıntı yaşamadılar ayrıldıklarında ama benim de vardı şimdi hatırladım. İki erkek de sanırım çift yumurta ikiziydi. Onlar çok benziyorlardı ama tek yumurta ikizi miydi acaba? Onları ayırdık. Biri bendeydi. Biri başka öğretmen arkadaştaydı, oluyor tabii bu 7-8 sene. O yüzden unuttum onları. Kesinlikle çok iyi bir sene geçirmiştik. Yani ikisi de çok hareketli çocuklardı. Anne özellikle çocuklarının ayrılması gerektiğini istedi idareden. O yüzden ayrıldı genellikle bu sene ki velim kesinlikle çocukların ayrılmasını istemiyordu...” (Ö7)

Ö5 de benzer şekilde tek sınıfın olmasından kaynaklanan fiziksel koşullar nedeniyle ailenin kardeşlerin aynı sınıfta olmasını tercih ettiklerini ifade etmiştir:

“...Ben onlara şey dedim hani beş yaşa gidecek bu çocuklar. Ben sizin yerinizde olsam hani dört yaşta bizim şu an bulunduğum okulda tek bir dört yaş sınıfı var. Hani bu imkân yoktu, siz de bu imkân yararlanamadınız ama bence hani benim fikrimi soracak olursanız, beş yaşta öğrencileri farklı sınıflara gönderirseniz, sizler için de sağlıklı, bizler için de daha sağlıklı olur demiştim. Annesi de şöyle demişti, evet hocam haklısınız biz de çünkü şeyde evde sorunlar yaşayabiliyoruz. Öğretmenim beni hiç öne koymuyor, beni hiç sıraya koymuyor veya öğretmenim bana bugün aferin demedi, abime iki üç defa aferin dedi veya yani aynı şekilde kız çocuk içinde onu diyorum. Böyle olunca veliler de durumun farkında ama ki bence öyle de yaparlar yani. Onlar da bu durumdan bence biraz şikayetçiler...” (Ö5)

Ö3, bazı ailelerin çocuklarının farklı sınıflarda olmasının yaratacağı zorluklar nedeniyle kardeşlerin aynı sınıfta olmasını tercih ettiklerini ifade etmiştir:

“...Aile olarak genelde zaten çok iletişime açık bir aile değil. Özellikle anne. Ben sene başında dedim ki bence dedim kardeşler aynı sınıfta olmamalı. Değiştirmek ister misiniz? Düşünür müsünüz? Hem onların dil gelişimi. Çünkü dedim seneye 1.sınıfa başlayacaklar. Seneye başlayacaklar. Eninde sonunda başlayacaklar. Bunun için dedim. Hem dilleri gelişir, hem okuma yazmayı daha kolay öğrenirler hem de dedim sosyalleşirler. Babası bunu kesinlikle onaylamadığını söyledi. Bilerek aynı sınıfa yazdırmak istediğini söyledi. Farklı sınıflarda olursa farklı öğretmenlerle iletişim kurması gerekirmiş, bu onu zorlarmış. Tek bir öğretmenden iki çocuğunun da ortak iletişim kurmasını istedi. Hocam dedi, ödevleri farklı olur. Beklentiler, etkinlikler farklı olur. Ben onunla uğraşmak istemiyorum dedi...” (Ö3)

Elde edilen bulgular doğrultusunda, fiziksel koşulların ailelerin kardeşlerin aynı sınıfta olmasına ilişkin tercihlerini etkilediği görülmektedir. Tek sınıfın bulunması, sınıf kontenjanlarının dolu olması, sonradan yapılan kayıtlar ve öğretmen sayısının sınırlı olması gibi etmenler, aileleri bu yönde karar almaya yönlendirmiştir. Ayrıca, tek öğretmenle iletişim kurma kolaylığı, ödev ve etkinliklerin yönetiminde sağlanan kolaylıklar da bu tercihi desteklemektedir. Bununla birlikte, fiziksel koşullar ve sınıf imkânları çoğu zaman ailelerin kararını doğrudan şekillendiren belirleyici unsur olarak öne çıkmaktadır.

“Çocukların Mizaç Özellikleri” kodu altında elde edilen bulgulara göre bazı ailelerin, çocuklarının mizaç özelliklerini dikkate alarak kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasını tercih ettikleri görülmüştür. Özellikle ebeveyne bağımlı olan ya da çekingen bir yapıya sahip çocukların, kardeşlerinin desteğiyle okula daha kolay uyum sağladıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda, çocukların duygusal güven ihtiyaçlarının karşılanmasının, okula uyum sürecini kolaylaştırabildiği söylenebilir.

Ö4, bazı ailelerin çocukların sürekli birlikte vakit geçirmeleri nedeniyle, ayrılmaları durumunda çocuklarda duygusal tepkiler ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir:

“...Ben ilk sene başında ikizleri sınıf listemde gördüğüm zaman aileyle konuştum. Dedim neden aynı sınıfta olmasını istediniz diye. Aile bana şöyle dedi hocam 5 yaşındalar, 5 yıl boyunca hiçbir şekilde birlikte dışarı çıkmadık. 5 yıl boyunca başka bir ortama girmedik. Evin içinde bir de anneanne de var, işte 4 kişi baba da gelince 5 kişi sadece 5 kişiydik. Yani çocuklar farklı bir sosyal ortam, farklı bir arkadaş çevresi görmemişler. Hiç ayrılmamışlar. Hani okula direkt ilk sosyal ortamı okul olduğu için ayırınca direkt o bağları koparınca çok tepki verilmesinden korktuk. Alışma sürecinin zor olmasından korktuk dediler. Aslında onların tarafından bakınca da haklı. Çünkü birden bağlar keskin bir şekilde kesiliyor. Bir de şu anki sınıftaki ikizlerin biri biraz özel çocuk gibi. Yani rapor almaya meyilli bir şey var tavrı var. O yüzden hocam hafif otizmden şüpheleniyorlar...” (Ö4)

Benzer şekilde, Ö8 de kardeşlerin her konuda birbirlerine bağımlı olmaları nedeniyle farklı sınıfta olmalarına direnç gösterdiklerini vurgulamıştır:

“...Bir de aile gerçekten. Yani çok küçüklüğünden beri her şeylerini aynı yapmış. Çok küçüklükten beri hep onları farklı giydirerek büyütseydi çocukların zaten hiçbir zaman böyle bir talebi olmayacaktı. Çünkü bunu normal kabul etmeyeceklerdi. Ama şu anda onların normali böyle olduğu için ve 3 yaşından beri benim olduğum okuldalarmış. Yani 3 yaşından beri her zaman ve özellikle aynı sınıfta olmalarını talep etmiş. Hatta ben bireysel görüşmeye geldiğinde veli ile görüştüm. Bence ilkokula geçtiğinde en azından bir deneyin, bir tamam birazcık sizi zorlayabilir. Farklı sınıflara göndermek. Ama bu şekilde hem bireyselleşemiyorlar ya halimizi görseniz...” (Ö8)

Ö7'ye göre, tek yumurta ikizleri duygusal olarak birbirine bağlı olduğu için aileler, kardeşlerin aynı sınıfta olmasını tercih etmektedir:

“...Onların ayrılmasını, sınıfın huzurunu, eğer sınıfın o şeyini bozuyorsa ikisinin ayrılmasında problem olmayacağını ama tek yumurta ikizlerinin daha birbirlerine bağlı olduklarını, o yüzden de eğitimde aynı sınıf içerisinde bulunmaları gerektiğini söylemişti okulumuzun eski rehber öğretmeni bir psikolog arkadaşım hatta sosyal medyada falan hep bu şekilde görüyorum ben genellikle tek yumurta ikizlerini ayırmayı doğru bulmuyorlar...” (Ö7)

Ö6, bazı ailelerin çocukların birbirine benzeyen mizaç özellikleri veya bağımlı olmaları nedeniyle aynı sınıfta bulunmalarını tercih ettiğini ifade etmiştir:

“...Üç kişi yaşıyoruz biz. Bir kişi üç kişiye denk öyle söylemişim anneye. Anne de öğretmendi bunun farkında. Hocam ben yapamıyorum üç kişi aynı anda karar veriyor üçüne de aynı şeyi uygulamak zorundayım. Bunu kırabilirsiniz sınıf değişikliği talep edebilirsiniz dedik reddetmişti ben uğraşmak istemiyorum şeklinde söylemişti o yüzden aileyle alakalı olduğunu düşünüyorum...” (Ö6)

Elde edilen bulgular doğrultusunda, ailelerin kardeşlerin aynı sınıfta olmalarını tercih etmelerinde çocukların mizaç özelliklerinin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Duygusal olarak birbirlerine bağımlı çocukların, kardeşlerinden aldıkları destek sayesinde okula daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür. Bu bağlamda, çocukların güven ihtiyaçlarının sınıf tercihleri üzerinde belirleyici olduğu ifade edilebilir.

“İletişim Problemi” kodu altında öğretmenler, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının aile-öğretmen iletişimde çeşitli zorluklara yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu iletişim problemlerinin, ailelerin çocuk yetiştirme tarzları ve eğitim sürecine ilişkin beklentileriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler, ailelerle iletişim kurarken karşılaştıkları temel sorunları; iletişimden kaçınma, sorunları erteleme, aşırı koruyucu ya da kaygılı tutumlar ve yetersiz sınır koyma biçiminde tanımlamışlardır.

Ö3, ailelerin bu süreci tek bir iletişim kanalı üzerinden yürütmeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir:

“...Aile olarak genelde zaten çok iletişime açık bir aile değil. Özellikle anne. Ben sene başında dedim ki bence dedim kardeşler aynı sınıfta olmamalı. Değiştirmek ister misiniz? Düşünür müsünüz? Hem onların dil gelişimi. Çünkü dedim seneye 1.sınıfa başlayacaklar. Seneye başlayacaklar. Eninde sonunda başlayacaklar. Bunun için dedim. Hem dilleri gelişir, hem okuma yazmayı daha kolay öğrenirler hem de dedim sosyalleşirler. Babası bunu kesinlikle onaylamadığını söyledi. Bilerek aynı sınıfa yazdırmak istediğini söyledi. Farklı sınıflarda olursa farklı öğretmenlerle iletişim kurması gerekirmiş, bu onu zorlarmış. Tek bir öğretmenden iki çocuğunun da ortak iletişim kurmasını istedi. Hocam dedi, ödevleri farklı olur. Beklentiler, etkinlikler farklı olur. Ben onunla uğraşmak istemiyorum dedi açık açık beyefendi böyle söyledi...” (Ö3)

Ayrıca Ö3 ve Ö4, dil ve kültürel bariyerlerin de iletişim sürecini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır:

“...Anneyle konuşamıyorum. Anne hiç Türkçe bilmiyor. Anne de çocuklar gibi. Bir de anne iletişimi açıktı. Dil öğrenmeye de çalışmıyor. Mesela başka Suriyeli velilerim de oldu benim. Ama onlar şey daha böyle en azından iletişim kurayım, en azından bir iki kelime söyleyeyim, bir merhaba, bir günaydın. O da yok anne de hiçbir şey yok. İletişime kapalı. O yüzden çocuklarla iletişimi birazcık kapalılar...” (Ö3)

“...Genellikle bizim tarafta Suriyeliler var. Anne bilmiyor, baba biliyor. Baba seninle iletişime geçiyor, anne anlamıyor seni... Bazısı hiç evde Türkçe öğretimini istemiyor, desteklemiyor...” (Ö4)

Öğretmenler, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının, ailelerin evde çocuklarına uyguladıkları düzenle ve yöntemlerle ilişkili olduğunu ve bu durumun kardeşlerin sınıf içi davranışlarını doğrudan etkilediğini vurgulamışlardır. Kardeşlerin aynı sınıfta olması, evdeki kuralların sınıf ortamına yansımaları ön plana çıkarmaktadır. Ö4 ve Ö6’nın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...Evde kuralları tekrar koymalarını, hani oyuncaklarla oynuyorlarsa bunun sırayla olabileceğini, paylaşım konusunda da evde de desteklenmesi gerektiğini söyledim. O şekilde aile destekli hallettik yani. Yoksa sınıfta hani ben tamam hallederim ama evde aynı döngüyle devam etseydi bu kadar ilerleme kat edemezdik ister istemez...” (Ö4)

“...İlk dönem birbirlerinin aralarındaki sorunu çözemediklerini aileye söylediğinde hocam evde de öyleler. Ben çözemediğim için zaten anaokuluna gönderdim dedi...” (Ö6)

Görüşmelere göre bazı öğretmenler, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının aile-öğretmen iletişimini doğrudan etkilediğini ve bu etkinin ailelerin çocuklarına yönelik tutumlarıyla bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen ifadeleri, bazı ailelerin sürece daha çözüm odaklı yaklaştığını, bazılarının ise iletişimde daha kapalı tutumlar sergilediğini göstermektedir.

Ö7, ebeveynlerin çocukları arasındaki kıyaslamalar ya da özel durumlar sebebiyle çocuklarına ilişkin konularda duygusal tepkiler verebildiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenin iki kardeşle aynı sınıfta süreci yürütürken iletişimini daha dikkatli kurmasını gerektirmekte ve aile ile iletişimin daha hassas sürdürülmesine yol açmaktadır. Ö7’nin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Bir kere ikiz annelerinin daha alıngan olduğunu fark ediyorum. Çocukları ile ilgili konuştuğunda bir de bu A’nın özel bir durumu olduğu için annesi çok duygusal. En ufak bir şey söylediğinde hemen gözyaşları akıyor. Yani dediğim gibi mesela ben sene başında sınıflarını ayıralım deseydim veli bunu kabul etmeyecekti. Aslında öyle istemiştım açıkçası. Çünkü baktım ki kural oturtmak zaten başka hareketli çocuklar da var sınıfta. Kalabalık. Tek başınasın. Biraz zorlanmışım açıkçası. Ama hani anne şey genellikle dediğim gibi ikiz anneleri alıngan oluyor ama çocukla ilgili bir şey söylediğinde de ilgiyle dinliyorlar...” (Ö7)

Benzer biçimde, Ö8’de anne ve babanın çocuklara karşı sergiledikleri farklı tutumların, öğretmenle yürütülen iletişimin tutarlılığını zorlaştırdığını ve bu durumun kardeşlerin sınıf içi davranışlarına yansıdığını vurgulamıştır:

“...Anne öğretmen, baba avukat. Anne bir tık daha disiplinli kalıyor ve şöyle disiplinli kalıyor. Buna izin vermiyorum ağlayabilirsiniz, problem değil ama ben buna izin vermiyorum. Bu sizin ağlamanız çözülebilecek bir şey değil. Aslında birazcık daha kadın daha bilgili oluyor ve belli bir düzeni oturtmaya çalışıyor. Ya da mesela bu üçü arasında. Bu arada hani hep böyle birbirine arkadaş falan diyorum ama üçü beraber bir on dakika kaldıklarında birbirlerine giriyorlar. Çünkü birbirleriyle bir şeyleri paylaşamıyorlar. Yani evde bu durumlar olduğu için işte anne ekranı bir tık daha

kısıtlıyor. Diyor ki şu kadar süreniz var, bu süreyi geçemezsiniz gibi gibi. Birazcık daha kuralcı aslında kuralcı demeyeyim de olması gerektiği gibi...” (Ö8)

Bu bağlamda, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının yalnızca pedagojik değil, iletişimsel açıdan da zorluklar yarattığı söylenebilir. Ailelerin çocuklara yönelik tutumları ve öğretmenle kurdukları iletişim biçimleri, sınıf içi etkileşimleri doğrudan etkilemektedir.

Benzer biçimde, Ö2’de ailenin ilgisiz tutumunun kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasını daha da güçlendirdiğini ifade etmiştir:

“...Sadece bir ikizimde bu vurma davranışı olmuştu. Yani olmaya da devam ediyor. Bu konuda biraz sıkıntı yaşadım. Bunun çözümünü de bulamıyorum. Çünkü dediğim gibi evde de o şekilde okula da yansıtıyorlar. Sadece zorlandığım bu oldu. Veliler ile iletişime geçtiğim zaman evde yaptıklarından bahsetti ve bununla ilgili bir çözüme varamadık. Ne kadar okula uyarsam da o kendini artık kardeşinin istediğini yapabileceğini düşündüğü için okulda da aynısını yapıyor. Tek olumsuz yönü bu oldu yani veli iletişiminde...” (Ö2)

Elde edilen bulgular doğrultusunda, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunması aile–öğretmen iletişimini karmaşık ve çok boyutlu bir süreç haline getirmektedir. Aile–öğretmen iletişiminde problemler özellikle şu durumlarda ortaya çıkmaktadır:

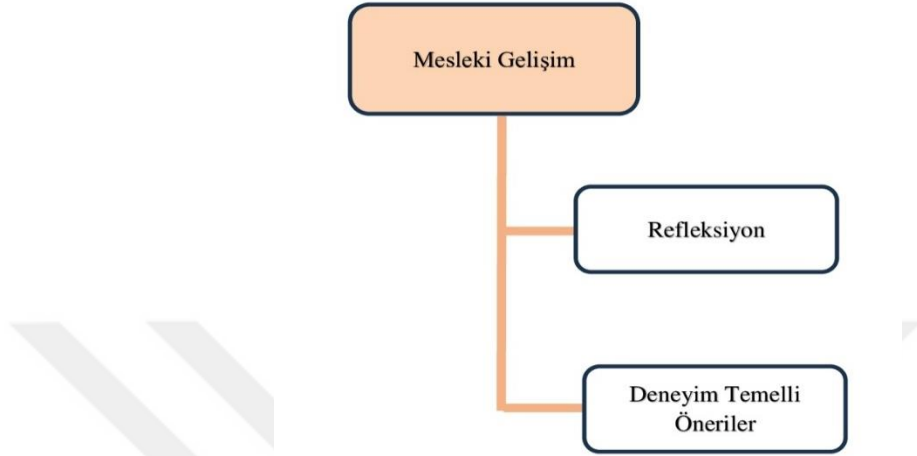
- 1) Ailelerin iletişimden kaçınması veya iletişimi tek kanaldan yürütmesi.
- 2) Dil ve kültürel bariyerlerin varlığı.
- 3) Evde kuralların yetersiz uygulanması ya da bireyselleşmenin engellenmesi.
- 4) Aşırı koruyucu aile tutumları.

Bu bağlamda öğretmenlerin çoklu kardeşlerin sosyal gelişimlerini ve sınıf yönetimini planlarken bu etkenleri dikkate alması önem kazanmaktadır.

Elde edilen bulgular, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının hem aile hem de öğretmen açısından çeşitli zorluklar yarattığını göstermektedir. Ailelerin sınıf tercihlerini ve iletişim süreçlerini hem fiziksel koşullar hem de çocukların mizaç özellikleri etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hem pedagojik hem de iletişimsel açıdan bu faktörleri dikkate alarak planlama yapmaları önemlidir.

4.5. Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular

Bu tema, öğretmenlerin çoklu kardeşlerle çalışmaya ilişkin mesleki deneyimlerinden yola çıkarak geliştirdikleri refleksiyonları ve önerileri kapsamaktadır.



Şekil 4.6: Mesleki Gelişime Ait Tema Ve Alt Temalar

Şekil 4.6’da görüldüğü gibi, **Mesleki Gelişim teması** iki alt koda ayrılmıştır: **Refleksiyon ve Deneyim Temelli Öneriler**. Refleksiyon kodu, öğretmenlerin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini kapsamaktadır. Deneyim temelli öneriler kodu, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimden yola çıkarak meslektaşlarına sundukları önerileri kapsamaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, “**Deneyim Temelli Öneriler**” kodu altında, öğretmenlerin çoklu kardeşlerle aynı sınıfta çalışma deneyimlerinden yola çıkarak meslektaşlarına sundukları çeşitli öneriler ele alınmıştır. Bu öneriler, genel olarak çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alma, ebeveynlerle iş birliğini güçlendirme ve sınıf içi etkileşimleri dikkatle yönlendirme üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler, deneyimlerinden hareketle, kardeşlerin ihtiyaçlarına uygun olarak desteklenmesi, kardeşler arasındaki ilişkilerde dengenin sağlanması ve aileyle sürekli iletişim kurulmasının önemini vurgulamışlardır.

Ö2 ve Ö7 yaşadığı deneyimden yola çıkarak çoklu kardeşlerle aynı sınıfta çalışacak olan öğretmenlerin, kardeşleri her yönüyle tanıyarak her çocuğu kendi bireysel özellikleri doğrultusunda desteklemeleri gerektiğini önermişlerdir.

“...çocukları gözlemlemelerini ve sonra sonraki durumlarını artık çocukların uyum sağlamalarına göre ikizlerin etkinliklerine o şekilde yön vermelerini isterdim. Aynı, sürekli, aynı, aynı, aynı şeyleri yönlendirmek yerine yani onların farklı bireyler olduğunu sürekli aynı şeyleri yapmak yerine farklı yönlerini bulmalarını sağlamalarını isterdim. İlla ikiz diye onlar aynı karında dünyaya getirdi diye. Dünyada da her zaman, her türlü her anda aynı şeyi yapacaklar diye bir şey yok. Hepsinin gelişimi, ihtiyaçları farklı. Bunları bulmalarını, bunları yönlendirmelerini isterdim...” (Ö2)

“...Dediğim gibi çocukları bireysel değerlendirmek gerektiğini. Mesela ben az önce bireysel gelişim raporu dolduruyordum. A ve B’nin inanılmaz farklı mesela tiklediğim şeyler çok birbirinden farklı. Çocukları sadece kâğıt üzerinde değil, duygusal sosyal açıdan da bireysel değerlendirmek gerekiyor. Bunu tavsiye edebilirim. Okul sınıflarında varsa veli ile sanki diğer çocukların annelerinden bir tık daha fazla iletişime geçmek gerekiyor. Veli de bu beklenti de oluyor iki tane çocuğunu emanet etmiş oluyor. Hem de dediğim gibi benim ikizlerden bir tanesinin de gerçekten fiziksel ve zihinsel anlamda farklılıklar oluyor. Ben çevremdeki ikizlerden de bunu fark ediyorum. Biri daha kısa oluyor, biri daha uzun oluyor. Hani birinin bazen akılla ilgili zihinsel bir problemi oluyor, birinin olmuyor. Otizm bile gördüm ben. Birinde oluyor, birinde olmuyor. Çocukları da tanımadan çok fazla müdahale etmemeleri gerektiğini söylerim mesela. Böyle hemen ayırmak işte. Ne bileyim sen oraya otur, sen buraya otur gibi değil de onların ihtiyaçlarına göre ihtiyaçlarını karşılamak daha uygun olur gibi düşünüyorum. Başka da aklıma gelen bir şey yok...” (Ö7)

Ö4 ve Ö5, kardeşler arasındaki bağımlılık ve kıskançlık davranışlarının yönetilmesiyle ilgili öneride bulunmuşlardır:

“...Önerilerim ilk başta çok zorlanacaklar evet ama süreç boyunca da çok eğlenecekler. Çünkü ilk başta dediğim gibi hem o aile sıcaklığını hissedecekler hem de o tatlı kıskançlıkları falan. Benim izlemek çok hoşuma gidiyor açıkçası. Bazen tatlı kıskançlıklar yapıyor ya da birbirlerine böyle trip atıyorlar ve yaşadıklarını okulda anlatıyorlar. Öğretmenim o bunu yaptı, hayır ben bunu yapmadım, sen bunu yaptın gibi şeyleri de o şekilde güzel hani mümkün mertebe diğer arkadaşlarıyla sosyalleşmesine yardım etsinler ama o kardeşlik bağına da zedeleyecek davranışlarda bulunmamalarını isterdim. Önerirdim yani...” (Ö4)

“...Öneride bulunacağım şey, hani mümkün olduğunca eşit davranmak. Mümkün olduğunca çocukları eşit aktif etmek. Onun dışında zaten aslında çoğu şeyde

etkinlikler mesela çoğu zaman etkinlik yapıldığı için çocuklar eşit hareket ediyorlar. Ama bazen ister istemez hani farklılaşabiliyor. Bazı çocuklar çekingen davranıyor. Bazı çocuklar sevecen davranıyor. Öğretmenlerinin gözüne girmek için bir şeyler yapıyorlar. Bu kardeşlerden bir tanesi de bu olabiliyor. Diğer kardeşi de ertelememek lazım. Bunu diyebilir. Onun dışında söyleyeceklerim bu kadar...” (Ö5)

Bazı öğretmenler, yaşadıkları deneyimden yola çıkarak **aile ile erken iletişim kurmanın ve iş birliği yapmanın** önemi hakkında önerilerde bulunmuşlardır:

“...Bence çocuktan çocuğa değişiyor. Birincisi çocuğu tanımaya çalışmak önemli. Dediğim gibi mesela ilk ikizlerim daha sakin mizaçlı, daha böyle kuralcı çocuklarken ikinci ikizlerim daha rahat büyümüşler, daha böyle her istediklerini yapmışlar ve biraz da şiddete eğilimliler birbirlerine karşı özellikle. Bence bu konuda öncelikle çocuğu tanımak önemli. Tabii her çocuk için geçerli ama ikizlerde daha önemli oluyor. Çünkü üç ilişki gibi bir şey oluyor. Yani hem çocukların birbiri arasında ilişkiyi, hem benim aile ile hem benim çocuklarla ilişkim gibi bir şey oluyor. O yüzden bir tık daha önem kazanıyor bence. Bir de ilk etapta kuralları ne kadar verebilirsek aileyle iş birliği içinde o kadar hani şey oluyor. Mizaca göre dediğim gibi az önce de anlattığım gibi çocuğun mizacına göre bence hareket etmek gerekiyor. İkizlerde özellikle arayı kızıştırırsak dönülmez oluyor birazcık....” (Ö3)

“...Şöyle gelecekte böyle bir durumla karşılaşırsam önlemimi çok daha önceden alırım. Yani veli ile çok daha önceden iletişim kurup. Hatta ben her zaman söylerim. Önce biraz çocukları tanıyalım, ondan sonra veli ile konuşayım. Çünkü tanımadan ne konuşacağım? gibi gibi. Bundan sonra eğer böyle bir deneyimle karşılaşırsam, özellikle aynı cinsiyet olursa, farklı cinsiyette olursa çok problem değil. Çocukların birbirine bağımlılığıyla alakasız ama birbirine bağımlı üç çocuk ya da iki çocuk gördüğüm anda direkt veli ile iletişime geçip Evde durumlar nedir? Bana önceliklerini söyleyip hadi iş birliği içerisinde çalışalım, hemen müdahale anlamında ilerleyebilirim. Onun dışında aynı şekilde devam ederim zaten öğretmenliğime...” (Ö8)

“...Yani aileleriyle sık sık iletişim halinde olsunlar. Bir durum olduğu zaman aileyle kesin paylaşsınlar. Çünkü bu durumda çoğu şey aileye düşüyor. Öğretmenden hariç çocuklarla ilgili çocukları tanımaları gerekiyor. Dönem başında ikiz çocuklarla ilgili neyi seviyorlar, neyi sevmiyorlar? Hangi durumlarda tartışma çıkar, hangi durumlarda birbirine zarar verirler. Büyük ihtimalle bunu bilmeleri gerekiyor.

Mesela çocukların özelliklerini çok iyi bilmesi gerekiyor. Bunları bildikleri zaman bir tık daha rahat edersiniz...” (Ö9)

Genel olarak öğretmenlerin deneyimleri, çoklu kardeşlerle aynı sınıfta çalışırken, çocukların bireysel olarak ihtiyaçlarına duyarlı davranmak, kardeşler arası kıskançlık ilişkilerini dengede tutmak ve aileyle iş birliği içinde olmayı sağlamanın önemini göstermektedir.

“**Refleksiyon**” kodu altında, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasıyla ilgili öğretmen ifadeleri ele alınmıştır. Öğretmenler, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının çocukların bireysel gelişimleri ve sınıf içi dinamikler üzerindeki etkilerinden bahsetmiş; çoğunlukla, kardeşlerin farklı sınıflarda olmasının daha avantajlı olduğunu ifade ederken, bazı öğretmenler ise kardeşlerin birbirlerine olan destekleyici tutumlarından dolayı aynı sınıfta olmalarının avantaj olduğunu belirtmiştir.

Ö3, kardeşlerin aynı sınıfta olmamasının pedagojik açıdan faydalı olduğunu ve bireyselleşmeyi desteklediğini belirtmiştir:

“...Ama yine de ben sene başında ikizleri görünce farklı sınıflara konması gerektiğini talep ettim. Bence farklı sınıflarda olsunlar daha iyi olur falan gibi. Yine bana seneye ikiz gelse ben yine derim ki bence farklı sınıfta olsunlar. O konuda bir tecrübe daha tecrübelendim. Özellikle Suriyeli ise buna diretebilirim. Kesinlikle olmamalı...” (Ö3)

Ö4 ve Ö5 de benzer şekilde kardeşlerin aynı sınıfta bulunmaması gerektiğini ifade etmiştir:

“...Hocam şöyle. ilk kişisel tecrübemi söyleyeyim. Kendi ikiz çocuğum olursa eğer aynı sınıfa koymamaya kesinlikle karar verdim...” (Ö4)

“...Bana soracak olursanız, kardeşlerin aynı sınıfta olmasını şahsen ben kendi çocuğum olsa istemem. Çünkü birinin ileri olması, birinin geri olması, farklı yaşantılar, arkadaş ilişkileri, öğretmen ilişkisi her konuda çocuk bundan etkileniyor...” (Ö5)

Ö7, kardeşlerin farklı sınıflarda olmasının sınıf dinamiği ve öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmiştir:

“...Ben ikiz kardeşlerin hatta kardeşlerin aynı sınıfta olmasını doğru bulmuyorum. Sınıf dinamiğini etkilediğini düşünüyorum. Kardeşlerin eğer uygun yaş grubu varsa sınıfta ve uygun zümre olarak iki sabahçı iki öğlenci gibi ayrı olması gerektiğine inanıyorum. Bu arada okulunda bazı arkadaşlarım çift yumurta ikizlerini ayırdılar. Hiç de sıkıntı yaşamadılar ayrıldıklarında ama benim de vardı şimdi hatırladım. İki erkek de sanırım çift yumurta ikiziydi. Onlar çok benziyorlardı ama tek yumurta ikizi miydi acaba? Onları ayırdık. Biri bendeydi. Biri başka öğretmen arkadaştaydı, oluyor tabii bu 7-8 sene. O yüzden unuttum onları. Kesinlikle çok iyi bir sene geçirmiştik. Yani ikisi de çok hareketli çocuklardı. Anne özellikle çocuklarının ayrılması gerektiğini istedi idareden. O yüzden ayrıldı genellikle bu sene ki velim kesinlikle çocukların ayrılmasını istemiyordu...” (Ö7)

Ö6 da benzer şekilde çoklu kardeşlerle çalışırken sınıf içi dengeyi sağlamada zorlandığı ve ailelerin eleştirilerinden duygusal olarak etkilendiğini ifade etmiştir:

“...En zorlayıcı yanı sınıfta sosyal olarak velilerden çok şikâyet aldım. Hatta şöyle bir şey vardı. Velilerin şöyle bir talebi vardı. Bu sınıf bir dahaki yıl, ben 4 yaş iken almıştım.5 yaş olduklarında üçüzler lütfen bizim çocuklarımızla aynı sınıfta olmasın şeklinde talepleri vardı. Velilere bir veli çocuğu neden istemez diye düşündüm. Hiçbir şekilde şey dedi. Şöyle söyledi. Bir veli Hocam siz öğretmenlik yapıyorsunuz ama sizin performansınız yalnızca üçüzlere yetiyor. Bizim çocuklarımıza fayda sağladığını düşünmüyorum şeklinde bir yorum aldım. Ben de yanılıyorsunuz diye söyledim ama tabii ki de performansım yetmiyordu...” (Ö6)

Ö8, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının sınıf ortamını olumsuz etkilediğini ve çocukların bireyselleşmesini engellediğini ifade etmiştir:

“...Ben o yüzden böyle bir sınıf dinamiği konusunda yok. Olmaması gereken bir şey. Hiçbir veliye böyle bir şey yapmasın bence. Gerçekten bozuyor. Bozduğunu düşünüyorum...” (Ö8)

Bir grup öğretmen, bireyselleşmeyi desteklemek ve sınıf dinamiğini korumak amacıyla kardeşlerin farklı sınıflarda olması gerektiğini savunmuştur. Diğer yandan öğretmenlerden ikisi, kardeşlerin birbirleri arasında sergiledikleri destekleyici tutum nedeniyle aynı sınıfta olmaları gerektiğini savunmuşlardır.

Ö1, kardeşlerle yürüttüğü süreçte zorlayıcı durumlar yaşamadığını ifade etmiş; kardeşlerin gelişimsel olarak yaşlarına uygun davranışlar sergilemelerinin, sınıf içi

işleyişin akıcı şekilde ilerlemesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenin süreci daha sakin, kontrollü ve keyifli bir şekilde yönetmesine olanak tanımış; öğretmen bu süreci “rahat” bir deneyim olarak tanımlamıştır. Ö1’in ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Onun haricinde yine çok yaşadığım yani bir sıkıntı yaşamadım ben. Çünkü çocukların gelişim özelliklerini herhangi bir aksama bir şey yok yani...” (Ö1)

Ö2 de benzer şekilde, kardeşlerin aynı sınıfta olmalarının, birbirlerinin eksik yönlerini tamamlamalarına ve destekleyici bir ilişki geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir:

“...Ben olumlu görüyorum birbirlerinin ne bileyim işte birisi daha az sorumluluk sahibi oluyor, diğer ikiz onun bu eksikliğini kapatıyor...” (Ö2)

Ö9, kardeşlerin aynı sınıf ortamında bulunmalarının sınıf dinamiğini olumsuz etkilemediğini fakat bireysel gelişimleri açısından ayrı sınıflarda olmaları gerektiğini önermektedir:

“...İki senelik tecrübeyle de etkilemiyor fazla. Sadece biri diğerinden bir tık daha baskın oluyor. Her zaman böyle. Onun için tek fark ettiğim şey biri daha baskın oluyor genelde ve onu manipüle etmeye çalışıyor. Geçen sene bir tık daha kolay bir sene. Minimum seviyede, minimum seviyede içlerine girdiğin zaman bunu hissediyorsun. Yani bir tık daha baskın oluyor. Daha yönetme şeyinde falan oluyor. İşte bunun için de aynı sınıfta olmalarını ben şey yapmıyorum, önermiyorum. Ama aynı sınıfta oldukları zaman seviyorum. Yani iki senedir herhangi bir sorun yaşamadım. Sınıf ortamı bozmadılar...” (Ö9)

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin deneyimleri kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının hem olumlu hem olumsuz yönler taşıdığını göstermektedir. Öğretmenlerden bazıları kardeşlerin aynı sınıfta olmalarını önerirken, çoğunluğu bu duruma sıcak bakmamaktadır. Bu bağlamda, kardeşlerin sınıf yerleşimiyle ilgili kararlar alınırken yalnızca pedagojik açıdan değil, çocukların bireysel özellikleri, aile beklentileri ve sınıf ortamının gereksinimleri de dikkate alınmalıdır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyimleri, elde edilen bulgular doğrultusunda alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Çoklu kardeşlerin bulunduğu sınıflarda öğretmen-çocuk ilişkisine dair elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmada **Öğretmen-Çocuk ilişkisi** üç ana tema kapsamında ele alınmış olup, bu bölümde öğretmen-çocuk ilişkisine dair bulgular **“Türkçe Bilmemek”** ve **“Ayrışmamak”** alt temaları bağlamında ele alınmıştır.

Araştırma bulguları, sınıf ortamında Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen çoklu kardeşlerin öğretmen tarafından verilen yönergeleri anlamakta ve etkinliklere katılmakta güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Albayrak vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe bilmeyen çocukların okula uyum süreçlerinde benzer zorluklar yaşadığı belirtilmiştir. Özoruç ve Sığırtmaç'ın (2022) araştırmasında ise Türkçe bilmeyen çocukların öğretmenleriyle kurdukları iletişimde sorunlar yaşadıkları ve bu durumun öğretim sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, çoklu kardeşlerin Türkçe bilmemelerinin öğretmen-çocuk ilişkisini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğinin yalnızca pedagojik yaklaşımlarla değil, çocukların dilsel yeterlilikleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin Türkçe bilmeyen çoklu kardeşlerle iletişim kurarken sıklıkla jest ve mimiklerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde, alan yazında da sınıfında dil bariyeri yaşayan çocuklarla çalışırken öğretmenlerin öğretim sürecini kolaylaştırıcı stratejilere başvurduğu ve sınıf içi öğretim etkinliklerini bu ihtiyaçlar doğrultusunda uyarladığı belirtilmektedir (Buysse vd., 2010). Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın bulguları alan yazınla örtüşmektedir. Bu bağlamda, çoklu kardeşlerin Türkçe bilmemeleri, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğini zayıflatmakta ve öğretmenin sınıf içi etkileşimi yönetme sürecini daha karmaşık hale getirmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Türkçe

bilmeyen çocukların okula uyum ve öğretim süreçlerinde güçlükler yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Yohani, 2010; Uzun ve Bütün, 2016). Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında Türkçe bilmeyen çocukların okula uyum süreçlerini desteklemek amacıyla beden dili ya da jest mimikler aracılığıyla iletişim kurmaya çalıştıkları ayrıca müzik ve oyun aracılığıyla dil gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalara yöneldikleri belirtilmiştir (Dicle, 2020; Özcan ve Şanal, 2024). Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırmanın bulguları çoklu kardeşlerin Türkçe bilmemelerinin öğretmen-çocuk iletişiminin niteliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Dil temelli güçlüklerin yanı sıra, öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyen bir diğer önemli unsurun kardeşlerin birbirlerinden ayrırmakta zorlanmaları olduğu görülmektedir. Ayrışmama alt teması kapsamında elde edilen bulgular, aynı sınıfta bulunan çoklu kardeşlerin birbirlerinden ayrırmakta zorlanmalarının öğretmen-çocuk iletişimini ve sınıf içi etkileşimi olumsuz etkilediğini göstermektedir. Kardeşlerin çoğunlukla birlikte hareket etmeye yönelmeleri, öğretmenin her bir çocuğu bireysel ihtiyaçları doğrultusunda desteklemesini güçleştirmektedir. Ayrıca öğretmenin bir kardeşe yönelik uyarısının diğer kardeş tarafından “öğretmen beni daha az seviyor” şeklinde algılanması, kardeşler arasında kıyaslama algısına yol açarak öğretmen-çocuk iletişiminin niteliğini zedeleyebilmektedir. Bu bulgu, aile tutumlarının kardeşlerin birbirlerini anlamlandırma biçimlerini ve akademik algılarını etkileyebildiğini ortaya koyan çalışmasıyla paralellik göstermektedir (Jensen ve McHale, 2015).

Alan yazında, çoklu kardeşlerin arasındaki güçlü bağlılığın benlik farklılaşması sürecini etkileyebileceği ve bu doğrultuda çocukların kendilerini bireysel kimlik yerine ortak bir kimlik algısı üzerinden ifade etmelerine yol açabilmektedir (Damato, 2004). Başka bir çalışmada ise, çocukların doğdukları andan itibaren çevre tarafından ayrı bireyler yerine tek bir kişi olarak algılanmalarının ayrışma süreçlerini güçleştirdiği ve zamanla birbirlerinin davranışlarını ve kişisel özelliklerini kopyalamasına yol açtığı ifade edilmektedir (Bastemur ve Aslan, 2021). Bu durum, öğretmenin kardeşleri bireysel ihtiyaçları doğrultusunda desteklemesini zorlaştırmakta; öğretmen-çocuk iletişimde dengeyi sürdürme, duygusal eşitliği gözetme ve öğrenme sürecini bireyselleştirme süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Ayrışamamanın öğretmen-çocuk ilişkisine yansıyan bir diğer boyutu ise kıyaslama algısı üzerinden ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulguları, aynı sınıfta bulunan çoklu kardeşlerin öğretmenleri tarafından çoğunlukla performans bakımından kıyaslandığını göstermektedir. Bu kıyaslama, özellikle bir kardeşin baskın olduğu durumlarda diğerinin geri planda kalmasına ve kardeşlerin “baskın” gibi sabit rollere bürünmesine neden olabilmektedir. Özer (2023) tarafından yapılan çalışmada, bazı öğretmenlerin, kıyaslamadan kaçınmaya çalıştıkları; buna karşın ailelerin bu tutumu sıklıkla sergiledikleri belirtilmiştir.

Bu durum, öğretmenin sınıf içindeki tutum ve yaklaşımlarının öğretmen-çocuk ilişkisinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Garon ve Carrier (2022), öğretmenlerin çoklu kardeşlere yönelik tutumlarının çocukların bireysel gelişimlerini ve sınıf içi davranışlarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, sınıf iklimi çocuğun hem akademik başarısı hem de akran etkileşimleriyle olumlu yönde ilişkilidir (Wang vd., 2020). Öğretmen tarafından sunulan hem akademik hem duygusal desteğin çocuklar üzerinde koruyucu bir rol oynayabileceğine dikkat çekilmektedir (Hamre ve Pianta, 2005). Bu durum, öğretmenin tarafsız bir bakış açısı geliştirmesini ve sürdürmesini güçleştirebilmekte ve kardeşler arasında duygusal dengenin sağlanmasını güçleştirebilmektedir. Bu nedenle çoklu kardeşlerin sınıflara yerleştirilmelerine ilişkin kararlar alınırken, sınıf içi destekleyici uygulamalar ve sınıf ortamı gibi okul temelli etmenlerin de dikkate alınması önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasından kaynaklanan iletişim ve sınıf dinamiklerini yönetmek amacıyla çeşitli entegrasyon ve erken müdahale stratejiler kullandığını göstermektedir. Öğretmenler, kardeşlerin bireyselleşmelerini desteklemek ve sınıf içi etkileşimde oluşabilecek sorunların önüne geçmek için teşvik, kademeli uzaklaştırma, süre tutma/paylaşım stratejisi, görev dağılımı, gruplara ayırma ve bireyselleştirme gibi yöntemlerden yararlanmaktadır. Bu doğrultuda, özellikle bireyselleştirme ve gruplara ayırma stratejilerinin, kardeşlerin sosyal ilişkilerde bağımsızlaşmasını destekleyen önemli uygulamalar olduğu söylenebilir. Alan yazın bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Lindley (2024), öğretmenlerin çoklu kardeşlerin sosyal ilişkilerini yönetmede zorlanabildiklerini; ancak kardeşlerin akran iletişimi konusunda teşvik edilmelerinin sınıf ortamını güçlendirdiğini ve sosyal gelişime katkı sağladığını belirtmiştir. Çalışmada ayrıca

çoklu kardeşlerin bireyselleştirilmesinin önemli olduğu; öğretmenlerin kardeşleri diğer akranlarla iletişime yönlendirerek bireyselleşmeyi desteklemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin çoklu kardeşlerle çalışırken sosyal ve davranışsal açıdan güçlük yaşayabildikleri ve bu nedenle destekleyici uygulamaların önemli olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu stratejiler, öğretmenlerin çoklu kardeşlerin bireysel ihtiyaçlarını gözeterek sınıf içi etkileşimi düzenleme çabasını yansıtmaktadır. Çoklu kardeşlerde hem evde hem de okul ortamında sistemli biçimde yürütülen ayrılığa ilişkin deneyimlerin, çocukların okula uyum süreçlerini bazı durumlarda destekleyebilmektedir (Hay ve Preedy, 2002). Bu bağlamda, öğretmenlerin çoklu kardeşlerle çalışırken uyguladıkları stratejilerin, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğini korumada ve geliştirmede önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin süreçlerin, çocukların bireysel özellikleri ve sınıf içi etkileşimler doğrultusunda farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenler, çoklu kardeşlerin birbirlerinden bağımsız şekilde hareket edebildikleri ve sosyal ilişkilerini birbirlerinden etkilenmeden sürdürebildikleri durumlarda sınıf yerleştirme kararlarının daha kolay alınabildiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın, birbirlerine yüksek düzeyde bağımlı olan ikizlerin aniden ayrılmalarının uygun olmadığı vurgulanmıştır. Bu noktada, ikizleri bağımsızlaştırmak amacıyla sınıf içerisinde etkinliklerde farklı gruplara yönlendirilmesi, farklı yerlere oturtulması ve birlikte geçirilen zamanın aşamalı olarak azaltılması gibi uygulamaların kademeli bağımsızlaşmayı destekleyebileceği belirtilmektedir (Pazulinec, 2009).

Araştırma bulguları, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının akran ilişkileri üzerinde çok boyutlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, kardeşlerin sınıf içinde kurdukları güçlü bağ; iletişim problemleri, ilişkisel dışlanma ve sosyal uyum sorunları bağlamında akran ilişkilerini sınırlayabilmektedir. Özellikle Türkçe bilmeyen Suriyeli çoklu kardeşlerin çoğunlukla kendi aralarında gruplaştıkları ve bu durumun hem dil gelişimlerini hem de sınıf içindeki sosyal etkileşimlerini sınırlandırdığı ifade edilmiştir. Bu bulgu, literatürde mülteci çocukların sınıf ortamında öğretmenleri ve akranlarıyla iletişime girmekte zorlandıklarını ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir (Özoruç ve Sığırtmaç, 2022; Uzun ve Bütün,

2016). Benzer şekilde, Semercioğlu vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe bilmeyen çocukların akranlarıyla iletişimde güçlük yaşadıkları ve zorbalıkla karşılaşmalarında dil farklılığının belirleyici bir etken olduğu vurgulanmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, dil yetersizliği bulunan ya da konuşma güçlüğü yaşayan çoklu kardeşlerin akran ilişkilerinde iletişim temelli güçlükler yaşayabildiklerine ilişkin araştırma bulgularının alan yazınla örtüştüğü söylenebilir.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, dil yetersizliği bulunan ya da konuşma güçlüğü yaşayan çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmaları durumunda sosyal etkileşim açısından birbirlerine daha fazla yöneldikleri; bu durumun ise akran ilişkilerinde iletişim temelli güçlükleri artırabildiği görülmektedir. Nitekim 6–12 yaş aralığındaki ikiz çocuklarla yapılan bir çalışmada, sosyal uyumun hem kardeşlik bağı hem de ikizlerin kendi aralarında geliştirdikleri iletişim dili ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Hayashi vd., 2014). Bu bulgu, kardeşlerin aralarında geliştirdiği ortak dilin ve etkileşimin, akranlarıyla kurdukları sosyal ilişkileri dolaylı biçimde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, konuşma güçlüğü yaşayan ya da bulunduğu ülkenin dilini yeterince bilmeyen çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmalarının, akran ilişkileri açısından bir risk faktörü oluşturabildiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, kardeşler arasındaki güçlü bağın bazı durumlarda akranlar arası ilişkisel anlamda dışlanmaya zemin hazırlayabildiğini de göstermektedir. Kardeşlerin kendi aralarında oluşturdukları küçük grupların akranlarla iletişimi sınırlandırması, diğer çocukların çoklu kardeşleri dışlamasına neden olabilmektedir. Çoklu kardeşliğin kendine özgü bir sosyal durum olduğunu ortaya koyan çalışmalar, çoklu kardeşlerin akran etkileşimlerinde kalıp yargı ve etiketlenmeye daha açık olabileceğini göstermektedir (Stewart, 2000). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada elde edilen ilişkisel dışlanmaya yönelik bulguların alan yazınla tutarlı olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, Veldkamp vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, 7-12 yaşındaki ikiz ve tekil çocuklar arasında zorbalığa maruz kalma ve zorbalık uygulama bakımından anlamlı bir bulunmamıştır. Aynı sınıfta bulunan kız ikizlerin akranları tarafından daha az dışlandığı ve kardeşin aynı sosyal ortamda bulunmasının koruyucu bir etki oluşturabildiği belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut çalışmada öğretmenler tarafından dile getirilen ilişkisel dışlanma deneyimlerinin; çocukların

bireysel ve gelişimsel özellikleri, sınıf içi etkileşim süreçleri ve öğretmenlerin sınıf içi yönlendirme biçimleriyle ilişkili olabileceği söylenebilir.

Asbury vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada ise ergen ikizlerin akran ilişkilerinde dengenin değişebildiği; bazı ikizlerin akran zorbalığını deneyimleme olasılıklarının arttığı, akran ilişkilerinin daha kısıtlı olduğu ya da dışlanma eğilimlerinin görülebildiği belirlenmiştir. Her ne kadar söz konusu çalışma ergenlerle yürütülmüş olsa da bulgular, çoklu kardeşlerin akran etkileşimlerinin gelişimsel dönemlere göre farklılaşabildiğini göstermektedir. Bu durum, okul öncesi dönemde elde edilen ilişkisel dışlanma bulgularının gelişimsel bir çerçevede ele alınmasını desteklemektedir.

DiLalla (2006) tarafından yapılan çalışmada da, ikiz çocukların sosyal davranış örüntülerinin gelişim süreci içerisinde farklılaşabildiği belirtilmiştir. Beş yaşındaki ikiz çocukların, yeni akranlarla etkileşimlerinde ikiz olmayan çocuklara kıyasla daha düşük düzeyde olumlu sosyal davranış sergiledikleri; ergenlik döneminde ise bu farkın azaldığı ifade edilmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları, okul öncesi dönemde çoklu kardeşlerin akranlar arası ilişkilerinde zorluklar yaşayabildiklerini göstermesi bakımından bu bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırmada sosyal uyum sorunlarına ilişkin elde edilen bulgular da dikkat çekicidir. Kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının, özellikle oyun ve grup etkinliklerine katılımı sınırlayabildiği ve sınıf içi sosyal uyumu olumsuz yönde etkileyebildiği görülmüştür. Öğretmenler, kardeşler arasındaki güçlü bağın akranlarla etkileşimi azalttığını ve bu durumun zaman zaman dışlayıcı davranışlara yol açabildiğini belirtmişlerdir. Literatürde de çoklu kardeşlerin birlikte büyümelerinin, sosyal gelişim açısından diğer akranlarla vakit geçirmeleriyle aynı etkiyi taşımadığı, bu nedenle prososyal davranışların daha sınırlı görülebildiği belirtilmektedir (Asbury vd., 2017; DiLalla, 2006).

Bununla birlikte, Balcı (2019) tarafından yapılan araştırmada, ikiz ve tekil çocuklar arasında akran ilişkileri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, sosyal uyum sorunlarının sadece ikiz olma durumuyla açıklanamayacağını; çevresel ve bireysel faktörlerin de etkili olabildiğini göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, mevcut araştırmada ortaya çıkan sosyal uyum sorunlarının hem

çocukların kişisel özellikleri hem de öğretmen tutumlarıyla ilişkili olabileceği söylenebilir. Bu durumu açıklamaya katkı sağlayan çalışmalardan biri de Bekkhus vd. (2014) tarafından yürütülen araştırmadır. Okul öncesi dönemde yapılan bir başka araştırmada ise, ikiz ve tek doğan çocukların davranış problemleri bakımından aile ve doğum temelli risk faktörleri açısından kontrol edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır; bununla birlikte etkileşim biçimleri açısından farklılıklar görülmüştür. İkiz çocuklar arasında yaşanan çatışmanın daha çok dışa vurulan davranış sorunlarıyla, tek doğan çocukların kardeşleriyle yaşadıkları çatışmaların ise içe dönük davranış sorunlarıyla ilişkili olabileceği vurgulanmıştır. Bu durum, yaşanan sosyal uyum güçlüklerinin sadece ikiz olma olgusundan kaynaklanmadığını kardeşlik bağının niteliği ve sosyal etkileşimlerin rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

Son olarak White vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada ikiz kardeşlerin sınıf yerleşimlerinin akademik başarı, bilişsel beceri ve motivasyonları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Buna karşın, Güllök ve Gözdenur (2025) tarafından yapılan araştırmada, ikiz kardeşlerin sosyal izolasyon eğilimleri ve kaygı düzeylerinin, ikiz olmayan çocuklara kıyasla daha yüksek olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar bu çalışma sınıf yerleşimini doğrudan ele almamış olsa da bulgular, çoklu kardeşlerin bireysel özellikleri bağlamında ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Boivin vd. (2013) tarafından erken çocukluk döneminde yürütülen çalışmada da ikiz çocukların akranlarıyla yaşadıkları sorunların biyolojik ve çevresel faktörlerle ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda, çoklu kardeşlerin akranlarıyla yaşadıkları sosyal uyum sorunlarının sadece aynı sınıfta bulunmalarından değil; çocukların bireysel özellikleri ve akranlar etkileşimleriyle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmalarının **kardeşler arası ilişkiler** üzerinde hem destekleyici hem de zorlaştıracı etkiler yaratabildiğini göstermektedir. Uyumlu kolaylaştıran etmenler arasında cinsiyete bağlı farklılıklar, kardeşlik bağı ve bireyselleşme ön plana çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, farklı cinsiyetten çoklu kardeşlerin oyun tercihleri ve ilgi alanlarının ayrışması, sınıf içi çatışma olasılığını azaltmaktadır. Alan yazında, farklı cinsiyette olan çoklu kardeşlerin oyun tercihleri ve ilgi alanlarının farklılaşarak sınıf içi çatışma düzeyini azaltabileceğiyle ilgili öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir (Şinik,

2017). Cinsiyet farklılıklarının, kardeşlerin bireysel öğrenme eğilimleri ve ilgi alanları üzerinde belirleyici olabildiği; farklı cinsiyetten çoklu kardeşlerin oyun tercihlerinin de bu doğrultuda ayrışabildiği ifade edilmektedir (Feenstra, 2022). Erken çocukluk döneminde farklı cinsiyetteki ikizlerin akran ilişkilerini inceleyen araştırmalar, çoklu kardeşlerdeki cinsiyet farklılığının sosyal etkileşimleri biçimlendirmede önemli bir unsur olduğunu; ancak karşı cins olmanın sosyal etkileşim açısından tek başına anlamlı bir belirleyicilik taşımadığını göstermektedir (Laffey vd., 2006).

Bu araştırmada elde edilen bulgular, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmalarının kardeşler arasındaki güven ve destek ilişkisini güçlendirebildiğini ve bunun da sınıfa uyum süreçlerini kolaylaştıran önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Kardeşler arasındaki güçlü bağın, çocukların ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden destek almalarını ve sınıf ortamında kendilerini daha güvende hissetmelerini sağladığı görülmektedir. Çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının erken dönemlerde dil gelişimleri üzerinde olumlu etkilerle ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Webbink vd., 2007). İkiz çocukların sınıf içi dinamiklerinde birlikte hareket ettikleri, paylaşım konusunda birbirlerini destekledikleri ve bu davranışların akranları tarafından model alındığı da ifade edilmektedir. Bu nedenle, olumlu sosyal davranışları sergileyen ikiz kardeşlerin farklı sınıflara ayrılmasının her zaman uygun olmayabileceği dile getirilmektedir (Grime, 2008). Alan yazında, çoklu çocuklara sahip ebeveynlerin sınıf yerleştirme kararları nedeniyle anlaşmazlıkların ortaya çıkabildiği ve sınıf ayrılığının bağımsızlaşma sürecinin sağlanması açısından tek başına yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirme kararlarının çocuk odaklı irdelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Gleeson vd., 1990). Nilsson vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada da, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta yer almalarının okula uyum süreçlerinde hem sosyal hem de duygusal anlamda destekleyici bir işlev görebileceği ifade edilmektedir. Bu bulgular, kardeşler arasındaki güven ve destek ilişkisinin okul uyumunu kolaylaştırmada önemli bir faktör olabileceğine işaret etmektedir.

Bireyselleşme ise, kardeşlerin bağımsız hareket etmelerine, sosyal çevrelerini oluşturmalarına ve birbirlerinin olumlu davranışlarını model almalarına katkı sunmaktadır. Bu etmenlerin, kardeşlerin hem akademik hem de sosyal süreçlerini desteklediği ve sınıf içi uyumu kolaylaştırdığı söylenebilir. Çoklu kardeşlerin aynı

sınıfta bulunmalarının çocukların sosyal gelişimsel alanlarında olumsuz yönde bir etkisinin olmadığı; kardeşlerin aynı sınıfta eğitim almalarının sınıf içi davranışlar ve sosyal etkileşim açısından hafif düzeyde olumlu etkilerle ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (Garon vd., 2022). Erken çocukluk döneminde ikizlerle yürütülen bir araştırmada ise; iş birliğine dayalı öğrenme deneyimlerinin, ikiz çocukların birlikte hareket etmelerinde ve bireyselleşmeleri noktasında destekleyici bir unsur olduğu belirtilmektedir (Kuzmina ve Praizendorf, 2022). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta yer almalarının hem güven ve destek hem de bireyselleşme açısından çeşitli fırsatlar sunabildiği söylenebilir. Bununla birlikte, bu durumun her zaman uyumu destekleyici olmadığı; bazı bağlamsal ve ilişkisel özelliklerin uyum sürecini zorlaştırabildiği de görülmektedir. Uyumu destekleyen etmenlerin yanı sıra, öğretmen deneyimleri doğrultusunda uyumu zorlaştıran bazı faktörlerin de ön plana çıktığı görülmektedir.

Öte yandan, uyumu zorlaştıran etmenler arasında kardeşler arası güçlü bağlılık, cinsiyete bağlı benzerlikler, rekabet-kıskançlık ve sabote etme davranışları yer almaktadır. Kardeşler arasındaki güçlü bağlılığın, çocukların birbirlerinden bağımsız hareket etmelerini sınırlayabildiği ve sosyal etkileşim açısından bağımsız davranmayı zorlaştırabildiği görülmektedir. Nitekim kardeşlerin birbirlerine aşırı bağımlı olmalarının, bireysel görev ve sorumluluklarını yerine getirmede güçlük yaşamalarına yol açabildiği daha önceki araştırmalarda da ifade edilmiştir (Jones ve De Gioia, 2010). Öğretmen algılarına göre, tek yumurta ikizlerinin birbirlerine daha bağımlı, çift yumurta ikizlerinin ise daha bağımsız olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, kardeşler arasındaki aşırı bağlılığın ikiz kardeşlerden birinin bağımsız işlevselliğe zorlanma eğilimi gösterebildiği vurgulanmaktadır (Lindley, 2024). Çoklu kardeşler arasındaki aşırı bağlılığın sosyal ilişkileri etkilediği; ayrıca bu durumun hem genetik hem de çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (O'Connor ve Croft, 2001). Benzer şekilde bir başka araştırmada da kardeşler arası bağlılığın, sosyal ilişkilerin yapısı ve işleyişi ile psikolojik ve duygusal işlevselliği etkilediği ve bunun sosyal etkileşimlerde güçlüklerle karşılaşılmasına neden olabildiği ifade edilmektedir (Penninkilampi-Kerola, 2006). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, kardeşler arasındaki bağlılığın uyumu kolaylaştırıcı bir unsur olmayabileceği; çocukların bireyselliğini ve sosyal uyumunu zorlaştırabilen bir risk faktörü olarak da ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenler, aynı cinsiyette olan kardeşlerin benzer ilgi alanlarına sahip olmalarının sınıf içi çatışmaları artırabildiğini vurgulamışlardır. Aynı cinsiyette olan çoklu kardeşlerin her açıdan benzer özellikler taşıyabileceği vurgulanmıştır (Schäfer, 2010'dan akt. Şinik, 2017). Aynı cinsiyetteki ikiz kızların ilişkilerinde, aynı sınıf ortamında bulunmanın hem kardeşlerin birbirlerinden bağımsızlaşmalarına hem de birbirlerine bağımlı hâle gelmelerine zemin hazırladığı vurgulanmaktadır (Danby ve Thorpe, 2006). Bu bulgular birlikte ele alındığında, aynı cinsiyetin ortak ilgi alanları üzerinden rekabet ve çatışmayı artırabilen bir bağlamsal faktör olabileceği söylenebilir.

Kardeşler arasındaki güçlü bağın bir diğer yansıması ise rekabet ve kıskançlık gibi duygular üzerinden ortaya çıkabilmektedir. Bunun yanında, kardeşler arasındaki rekabet ve kıskançlığın sınıf içinde materyal paylaşımı ve sosyal etkileşim süreçlerinde çatışmaları tetikleyebildiği görülmektedir. Rekabetin, çocukların kendi performanslarına odaklanmalarını sınırlayabildiği; kardeşler arasındaki akademik başarı farklarının ise motivasyon kaybına ya da daha başarılı olan kardeşin bu durumu rekabet unsuru hâline getirmesine yol açabildiği belirtilmektedir (Pazulinec, 2009). Başka bir çalışmada, ikiz erkek çocuklarının sınıf ortamında birbirlerini destekleyici tutumlar sergiledikleri; ancak ev ortamında ebeveyn tutumlarının etkisiyle rekabet duygusunun artabildiği vurgulanmıştır. Aynı çalışmada, ikiz kız çocuklarının ise aralarındaki güçlü bağ sayesinde akranlarına kıyasla daha az davranışsal belirti gösterdikleri belirtilmiştir (Moilanen vd., 1999).

Erken çocukluk döneminde, kardeşler arasında yaşanan kıskançlığın sosyal etkileşimleri çok yönlü olarak etkileyebildiği ve bunun aile yaklaşımları ile kardeşler arası etkileşim örüntüleriyle ilişkili olabildiği ifade edilmiştir (Şipal vd., 2012). Kardeşlerin aynı sınıfta bulunmaları durumunda, birbirlerine müdahale etmelerinin sosyal etkileşim süreçlerini etkileyebileceği vurgulanmıştır (Özer, 2023). Ayrıca, ikiz kardeşlerin birbirleriyle ilişkilerinde hem karşılıklı yakınlık- destek hem de rekabetin bir arada var olabildiği ve bu dinamiğin kişiler arası etkileşimleri de etkileyebildiği ifade edilmektedir (Segal ve Knafo-Noam, 2021).

Bulgulara göre, baskın kardeşin diğer kardeşi yönlendirmesi veya etkilemesi, bireysel gelişim açısından sınırlayıcı olabilmektedir. Sabote etme davranışlarının ise, kardeşlerin evdeki alışkanlıklarını sınıfa taşımaları ve öğretmenin müdahalesini

dolaylı biçimde engellemeleriyle ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum sınıf yönetimini güçleştirebilmektedir. Çoklu kardeşlerden birinin baskın olması, daha az baskın olan kardeşin sosyalleşme sürecini olumsuz etkileyebildiği gibi; aynı zamanda baskın olan kardeşin de öğrenme ve sosyal gelişimini sınırlayabilmektedir (Pazulinec, 2009). Benzer biçimde, ikizlerden birinin daha dışa dönük olması durumunda, diğer kardeşin geri planda kalabildiği ve ön planda olan kardeşin, baskın olmayan kardeşin yapması gerekenleri üstlenmesi nedeniyle daha az baskın olan kardeşin sosyal gelişimini olumsuz etkilenebildiği belirtilmektedir (Jones ve De Gioia, 2010).

Bu noktada, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin etkilerin yalnızca çocuklar arası etkileşimlerle sınırlı olmadığı; karar sürecinde aile ve öğretmenlerin belirleyici bir role sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler, ailelerin kardeşlerin aynı sınıfta bulunma tercihlerini genellikle fiziksel koşullar ve çocukların mizaç özellikleri doğrultusunda şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir. Tek sınıfın bulunması, sınıf kontenjanlarının dolu olması veya sonradan yapılan kayıtlar gibi etmenler, aileleri kardeşleri aynı sınıfta bulundurmaya yönlendirebilmektedir. Ayrıca bazı aileler bu tercihi, iletişimi tek bir öğretmen üzerinden yürütmenin kolaylığı ve ödev-etkinlik takibinin daha pratik hale gelmesiyle gerekçelendirmektedir. Fiziksel koşullar ve sınıfın sunduğu imkânların çoğu zaman ailelerin kararını doğrudan etkileyen temel unsur olarak öne çıktığı görülmektedir.

Bu bulgu, ailelerin sınıf tercihlerinde kolaylaştırıcı unsurları dikkate aldıklarını ortaya koyan literatürle uyumludur. Nitekim Pazulinec (2009), kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasını tercih eden ailelerin bu kararlarının temelinde çoğunlukla kolaylık sağlama isteğinin yer aldığını belirtmektedir. Çocuklara aynı ödevlerin verilmesi, gezi gibi etkinliklerde aynı ortamda bulunmaları, aynı öğretmenle iletişim kurmaları ve aynı eğitimi almaları bu gerekçeler arasında sayılmaktadır (Pazulinec, 2009). Benzer şekilde başka çalışmalarda da okul düzenine ilişkin iletişim ve takip süreçlerinin daha kolay olması nedeniyle ailelerin kardeşlerin aynı sınıfta olmasını tercih edebildikleri vurgulanmaktadır (Multiple Births Canada, 2002; NOMOTC, 2010'dan akt. Gordon, 2015). Ebeveynler ayrıca, öğretmenler tarafından verilen ödevlerin içerik ve miktar açısından farklılık göstermesinin ikizler arasında çatışmalara neden olabildiğini ifade etmişlerdir (Grime, 2008).

Öte yandan, çocukların mizaç özellikleri de ailelerin sınıf tercihlerini etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle içe dönük, çekingen ya da ebeveyne bağımlı çocukların kardeşleriyle aynı sınıfta bulunmaları, aileler tarafından uyumu kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Aileler, kardeşler arasındaki duygusal bağlılığın okula uyum sürecini desteklediğine inanmaktadır; ancak bu durumun kimi zaman çocukların bireyselleşmesini olumsuz etkileyebileceği de belirtilmektedir. Çoklu kardeşlerin erken çocukluk yıllarında kardeşleriyle birlikte aynı sınıfta olmayı tercih ettikleri; bunun da aralarındaki sevgi bağı ve ayrıldıklarında kardeşlerini özleme olasılığından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Ebeveynler de benzer şekilde erken yaşlarda kardeşlerin ayrı sınıflarda bulunmasına olumlu bakmadıklarını, sınıfları ilerleyen dönemlerde ayrılmasını daha uygun gördüklerini belirtmektedirler (Multiple Births Canada, 2002; NOMOTC, 2010'dan akt. Gordon, 2015). Alan yazında çoklu kardeşlerin aynı sınıfta mı yoksa ayrı sınıfta mı eğitim almalarına ilişkin kararların ebeveyn ve öğretmenlerin iş birliğiyle alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirme kararlarının ebeveyn görüşleri dikkate alınarak öğretmen ve okul idaresiyle birlikte irdelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Amundson, 2019; Goymour, 2017). Sınıf içi dinamiklerin, çocukların okula uyumu üzerinde genetik etkenlerden bağımsız olarak temel unsur olabileceği belirtilmektedir. Ev içindeki kargaşanın artmasının, çocuğun sınıf içerisindeki davranış problemlerini tetikleyebildiği ifade edilmektedir (Oliver vd., 2008).

Bu bağlamda, çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirmelerinde ebeveynlerin, okul yönetiminin ve öğretmenlerin birlikte karar vermeleri gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca daha önce ayrı sınıflara yerleştirilen kardeşlerin bu deneyimi olumsuz karşılamaları durumunda, aynı sınıfta olmalarının daha uygun olabileceği vurgulanmaktadır (Pazulinec, 2009). Benzer şekilde ailede boşanma veya taşınma gibi zorlayıcı süreçlerin yaşanması ve çocukların farklı sınıf ortamlarında bulunmaları durumunda, kardeşlerin birbirlerine karşı olumsuz duygular geliştirebilecekleri; bu nedenle bu tür durumlarda aynı sınıfta yer almalarının daha uygun olabileceği ifade edilmektedir (Multiple Births Canada, 2002; NOMOTC, 2010'dan akt. Gordon, 2015).

Literatürde ayrıca, çoklu kardeşlerin bireyselleşmesini desteklemek amacıyla sınıf ayrımı yapılırken, kardeşlerin ayrılığa verecekleri tepkinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Tully vd. (2004), bulgularının ikizlerin ayrı sınıflara

yerleştirilmesi gerektiğini savunan çalışmalarla çelişebileceğini belirtmiş; bununla birlikte tüm çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunması gerektiğini savunmamış ve sınıf yerleştirme kararlarında ebeveynlerin görüşlerinin dikkate alınmasını önermişlerdir. Aynı araştırmada, kardeşlerin aynı sınıfta mı yoksa ayrı sınıfta olmalarıyla ilgili kararı verirken, ikizlerin kişisel ihtiyaçları ve duygusal hassasiyetlerinin dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında, çoklu kardeşlerin sınıf yerleşimiyle ilgili kararlarının genellikle “bireyselleşme” nedeniyle verildiği, fakat sınıf ayrılığının bireyselliği desteklediğine ilişkin yeterli bilimsel kanıt bulunmadığı vurgulanmaktadır (Hay ve Preedy, 2006). Çoklu kardeşlerin aynı sınıfta mı yoksa ayrı sınıfta mı olmalarına karar verilmeden önce çocukların yaşı, prematüre doğup doğmadıkları, tek ya da çift yumurta ikizi olmaları ve aralarındaki ilişki gibi faktörlerin mutlaka dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Feenstra, 2022).

Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimler, yalnızca sınıf içi uygulamaları değil, mesleki refleksiyon ve gelişim ihtiyaçlarını da görünür kılmaktadır. Bu çalışma kapsamında, **Mesleki Gelişim** teması altında **Refleksiyon kodu**, öğretmenlerin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini içerirken; **Deneyim Temelli Öneriler** kodu, öğretmenlerin bu deneyimlerden yola çıkarak meslektaşlarına sundukları önerileri kapsamaktadır. Sınıf içi dinamiklerde çeşitli güçlükler doğurabildiğini ve öğretmenlerin bu güçlükler karşısında belirli stratejiler geliştirerek durumla baş etmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin kararlar ve sınıf yönetimi süreçlerinde mesleki destek ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Nitekim MEB okul öncesi eğitim programında öğretmenin rolü; çocukların duygusal olarak güven hissettikleri, kendisine değer verildiğini hissettikleri nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bu doğrultuda, öğretmenin süreci merkeze alan, katılımı artırıcı bir çerçevede hareket etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013).

Öğretmenlerin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyim temelli önerileri, mesleki gelişime yönelik destek ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu ihtiyaç, yalnızca geleneksel hizmet içi eğitimlerle sınırlı olmayan; zengin içerik temelli, aktif öğrenme odaklı, uzman rehberliği içeren, sürekli değerlendirme ve dönüt

odaklı, planlı ve süreklilik taşıyan mesleki gelişime yönelik destek uygulamalarını gerekli kılmaktadır (Darling-Hammond vd., 2017). Dolayısıyla bu çalışma bulguları, öğretmenlerin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyimlerinde karşılaştıkları güçlükler karşısında geliştirdikleri stratejilerin, mesleki gelişim ve rehberlik uygulamalarıyla desteklenmesinin önemine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin çoklu kardeşlerle çalışma deneyimleri, onların sınıf yerleştirmelerine ilişkin tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerden bazıları, daha önce edindikleri olumlu ya da zorlayıcı deneyimler doğrultusunda, kardeşlerin aynı ya da farklı sınıflarda olmasına yönelik belirgin görüşler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Jones ve De Gioia (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin çoklu kardeşlere ilişkin algılarının, daha önce edindikleri deneyimler doğrultusunda şekillendiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, Lindley (2024), öğretmenlerin ikiz çocukların birbirlerinden bağımsız hareket etmelerini destekleyebilmek için, çocukların bireysel farklılıklarını belirten ifadeler kullanmalarının; ilgi alanlarının ve güçlü yanlarının fark edilerek takdir edilmesinin önemine değinmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki refleksiyon süreçlerinin, çoklu kardeşlerle çalışmaya yönelik eğitsel yaklaşım biçimini şekillendirdiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, çoklu kardeşlerle çalışırken her çocuğun bireysel özelliklerinin ve çocuğun gelişimine uygun ihtiyaçların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Uluslararası literatürde, ikiz ve çoklu kardeşlerin kendine ait bir bireyselliği olduğu kabul edilmesi gerektiği ve gelişimsel öğrenme ortamlarında çocukların kişisel özelliklerinin dikkate alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Alexander, 2012). Alanyazında öğretmenler ile ailelerin, çoklu kardeşlerin gelişimini etkileyebilecek gerekli bilgi ve yeterliliğe sahip olabilmelidir (Hay ve Preedy, 2006). Eğitimcilerin, çoklu kardeşlerin tekil çocuklara kıyasla gelişimsel açıdan bazı farklılıklar gösterebildiğinin farkında olması ve bu doğrultuda sınıf içi dinamiklere yönelik uygulamalar geliştirmesi gerekmektedir (Gehling, 2006). Çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin kararların yalnızca okul yönetimi tarafından değil; çocuğun özellikleri ve sınıf içi dinamikleri çerçevesinde yürütülmesi gereken bir süreç olduğu söylenebilir. Nitekim Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 'de,

çocukları ilgilendiren her türlü karar ve uygulamalarda, önceliğin çocuğun yararının esas alınması gerektiği belirtilmektedir (Resolution, 1990, Madde 3).

Kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının sınıf içerisindeki etkileri, öğretmenler arasında farklı bakış açıları ortaya çıkarmıştır. Çoğu öğretmen, kardeşlerin ayrı sınıflarda olmasının bireyselleşmeyi desteklediğini ve sınıf içi etkileşimleri olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu görüşü benimseyen öğretmenler, kardeşlerin aynı sınıflarda bulunmalarının; aralarındaki rekabet, kıskançlık ve bağıllık gibi durumlar nedeniyle sınıf yönetimini zorlaştırabildiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan bazı öğretmenler, kardeşlerin birbirlerine duydukları güven ve destek sayesinde eksik yönlerini tamamladıklarını belirterek aynı sınıfta olmalarının çeşitli avantajlar sağlayabildiğini söylemişlerdir. Benzer şekilde, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmesinin sınıf içi sosyal etkileşim ve bazı davranış biçimleri üzerinde etkili olabildiği belirtilmektedir (Garon-Carrier vd., 2022). Literatürde de benzer şekilde, öğretmenlerin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta mı yoksa ayrı sınıflarda eğitim görmeleri gerektiğine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği; bazı öğretmenlerin kardeşlerin aynı sınıfta olmalarını önerdikleri, bazı öğretmenlerin ise bireyselliği etkilediği için kardeşlerin ayrı sınıflarda olmaları gerektiğini savundukları görülmektedir. Ayrıca, kardeşlerin ayrı sınıflarda bulunmasının aileler açısından da zorlayıcı olabileceği ifade edilmiştir (Özer, 2023).

Başka bir çalışmada ise, ikizlerin ayrı sınıflarda bulunmalarının olumlu sonuç vermeyebileceği; aksine bazı durumlarda olumsuz sonuçlara daha fazla neden olabileceği belirtilmiştir. İkizlerin ayrılması durumunda, çocukların okula uyum sürecinde güçlük yaşayabilecekleri ve yalnız kalma hissi gibi duygularının tetiklenebileceği vurgulanmaktadır (Pazulinec, 2009). Okula geçiş sürecinde çoklu kardeşlerin aynı ya da ayrı sınıfta bulunmalarının sınıf ortamına uyumla ilişkili olabileceği ve bu durumun çocukların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Goymour, 2017). Çoklu kardeşlerin aynı ya da farklı sınıflarda bulunmasına ilişkin değerlendirmelerin tek yönlü değil, çocuk temelli biçimde yapılması gerektiği belirtilmektedir (White vd., 2018). Çoklu kardeşlerin sınıf yerleştirme sürecine verilen kararın çocuğun yararını önceleyen bir yaklaşımla ele alınması ve çocuğun konuyla ilgili fikrinin uygun biçimde alınması, hak odaklı yaklaşım açısından önem taşımaktadır (UNICEF, 2007).

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyimlerin tek yönlü olmadığı ve bağlama duyarlı biçimde ele alınması gerektiği görülmektedir. Bu doğrultuda, çalışma bulguları öğretmenlerin çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin deneyimlerinin; sınıf içi dinamikler, sosyal iletişim ve okula uyum süreçleri üzerinde çeşitli etkileri olabildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin aynı sınıfta bulunan çoklu kardeşlerle çalışma sürecinde ortaya çıkan zorluklarla baş edebilmesi adına mesleki anlamda uygun desteğin sağlanması ve sınıf içi dinamiklerde önceliğin çocuk yararı olmasını benimseyen bir yaklaşımla yürütülebilmesi açısından önem taşımaktadır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında aynı sınıfta bulunan çoklu kardeşlerle (ikiz-üçüz vb.) çalışan öğretmenlerin deneyimleri incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşadıkları süreci “**Düğüm**” metaforu ile tanımladıklarını göstermektedir. Bu metafor, sınıf ortamında çoklu kardeşlerle çalışmanın; öğretmenin sınıf içi düzeni sağlamak için karşılaştığı karmaşık, çok boyutlu durumu yönetmeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi sınıflarında çoklu kardeşlerin birlikte bulunmasının bazı yönlerden öğretmen ve çocuklar açısından **kolaylaştırıcı etkiler** ortaya çıkardığını göstermektedir. Kardeşlerin birbirlerine sağladıkları duygusal ve sosyal destek, özellikle okula uyum sürecinde çocuklar için güven verici bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, farklı cinsiyete sahip kardeşlerin birbirlerinden daha kolay ayrışabildiği ve farklı akran gruplarıyla etkileşime geçebildiği; bu durumun sınıf içi uyumu destekleyebildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin süreç içerisinde deneyim kazanarak farkındalık geliştirmeleri ve bireysel farklılıklara daha fazla önem vermeleri de bu sürecin olumlu çıktıları arasında yer almaktadır.

Araştırma bulguları, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasının öğretmen–çocuk ilişkileri, akran ilişkileri ve sınıf yönetimi açısından **zorlayıcı durumlar** da oluşturabildiğini ortaya koymuştur. Özellikle çoklu kardeşlerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemeleri ve birbirlerinden ayrışmakta zorlanmaları öğretmen–çocuk iletişimini güçleştiren temel etkenler olarak belirlenmiştir. Kardeşlerin birbirleriyle kurdukları güçlü bağın akranlarla kurulan sosyal ilişkileri sınırlayabildiği; kimi durumlarda gruplaşmaya, kimlik karışıklığına ve ilişkisel dışlanmaya yol açabildiği görülmüştür. Ayrıca aşırı bağılılık, kıskançlık–rekabet ve birbirlerini sabote etme gibi kardeşler arası olumsuz etkileşimlerin sınıf içi uyumu zorlaştırdığı belirlenmiştir. Ailelerin beklenti ve tutumlarının öğretmenlerin süreç yönetimini etkilediği; öğretmenlerin ise çoklu kardeşlerle çalışmaya yönelik sistematik rehberlik ve destek ihtiyacı hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Çoklu kardeşler sınıfta birlikte bulunsa bile **her çocuk ayrı bir birey olarak ele alınmalıdır**. Kıyaslamadan kaçınılmalı, bireysel farklılıklar gözetilmelidir.
- Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen çocuklar için **görsel destekler, sade yönergeler ve bire bir açıklama yöntemleri** kullanılmalıdır.
- Kardeşlerin başkalarıyla ilişki kurmalarını desteklemek amacıyla **planlı grup çalışmaları ve dönüşümlü oturma düzenleri** uygulanabilir.
- Aşırı bağımlı ilişkilerde **kademeli ayrıştırma ve bireyselleştirme stratejileri** kullanılmalıdır.
- Paylaşım ve sıra bekleme süreçlerinde **süre tutma, görev dağılımı ve dönüşümlü sorumluluk sistemleri** etkili olabilir.
- Kıskançlık ve rekabetin yoğun olduğu durumlarda **duygusal farkındalık ve empatiyi destekleyen etkinliklere** yer verilmelidir.

Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Kardeşlerin sınıf yerleştirme kararları **tek tip bir politika ile değil**, çocuğun gelişimsel özellikleri, dil düzeyi, bireysel ihtiyaçları ve aile görüşleri dikkate alınarak yapılmalıdır.
- Öğretmenlere, **çoklu kardeşlerle çalışma, çokkültürlü sınıf yönetimi ve dil desteği** konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Okullarda dil yetersizliği yaşayan çocuklar için **destekleyici eğitim ortamları ve rehberlik hizmetleri** güçlendirilmelidir.
- Aile-okul iş birliğini güçlendirmeye yönelik **iletişim ve bilgilendirme çalışmaları** planlanmalıdır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Bu araştırma öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda aileler ve çocukların kendi görüşlerinin de incelenmesi, konunun daha bütüncül ele alınmasını sağlayacaktır.

- Farklı sosyo-ekonomik bölgelerde yapılacak çalışmalar, bağlamın etkisini ortaya koyabilir.
- Karşılaştırmalı araştırmalar ile aynı sınıf–ayrı sınıf yerleşimlerinin çocukların sosyal uyum ve akademik gelişimleri üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Türkçeyi bilmeyen veya sınırlı düzeyde bilen çoklu kardeşlere yönelik boylamsal çalışmalar, dil gelişimi ve sosyal uyuma ilişkin daha derinlemesine bulgular sunabilir.
- Çocukların akran ilişkilerini daha doğal ortamda incelemek için gözlem temelli ve nitel derinlemesine çalışmaların artırılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin kullandıkları entegrasyon ve bireyselleştirme stratejilerinin etkililiğini ortaya koymaya yönelik uygulamalı araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1983). *The practice and theory of individual psychology* (No. 209). Littlefield Adams Quality Paperbacks.
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22(2), 145-159.
- Åkerman, B. A., & Sandbank, A. C. (1999). The psychology of triplets. *Twin and triplet psychology: A professional guide to working with multiples*, 100-118.
- Alexander, M. T. (2012). Educating multiples in the classroom: Together or separate? *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 133-136.
- Albayrak, H., Zirek, H., Beklen, İ., & Akyol, A. (2022). Anadili Türkçe olmayan okul öncesi öğrencilerin sınıf uyumu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9(4), 1744-1759.
- Amundson, H. S. (2019). *Should twins share an elementary school classroom?* Master of Education Applied Research Projects. 8.
- Altıntaş, T. T., & Bıçakçı M. Y. (2024). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(57), 245-261.
- Armstrong, S. W., & Hope, W. C. (2016). Technical college teachers' communication and its impact on student motivation. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 24-33.
- Asbury, K., Moran, N., & Plomin, R. (2017). Do MZ twins have discordant experiences of friendship? A qualitative hypothesis-generating MZ twin differences study. *PloS One*, 12(7), e0180521.

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology, 44*(3), 211-229.
- Balcı, A. (2019). *İkizlerin akran ilişkilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Bastemur, S., & Aslan, A. E. (2021). Twins are always serving science, what about their own needs? Twins' need for social anxiety program. *Journal of Education and Learning, 10*(5), 1-16.
- Baştemur, Ş. (2019). Tek yumurta ikizi ergenlerde ikiz bağı ve ayrışma-bütünleşme süreci. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology, 39*(1), 1-1.
- Bekkhus, M., Staton, S., Borge, A. I., & Thorpe, K. (2014). Do twins differ from single-born children on rates of behavioral difficulty in early childhood? A study of sibling relationship risk factors. *Twin Research and Human Genetics, 17*(4), 288-295.
- Bekkhus, M., Brendgen, M., Czajkowski, N. O., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2016). Associations between sibling relationship quality and friendship quality in early adolescence: looking at the case of twins. *Twin Research and Human Genetics, 19*(2), 125-135.
- Beauchamp, H. M., & Brooks Jr, L. J. (2003). The perceptions, policy, and practice of educating twins: A review. *Psychology in the Schools, 40*(4), 429-438.
- Black, S. E., Breining, S., Figlio, D. N., Guryan, J., Karbownik, K., Nielsen, H. S., ... & Simonsen, M. (2021). Sibling spillovers. *The Economic Journal, 131*(633), 101-128.
- Bolch, C. E., Davis, P. G., Umstad, M. P., & Fisher, J. R. (2012). Multiple birth families with children with special needs: A qualitative investigation of mothers' experiences. *Twin Research and Human Genetics, 15*(4), 503-515.
- Boivin, M., Brendgen, M., Vitaro, F., Dionne, G., Girard, A., P russe, D., & Tremblay, R. E. (2013). Strong genetic contribution to peer relationship difficulties at

- school entry: Findings from a longitudinal twin study. *Child Development*, 84(3), 1098-1114.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., McCoy, J. K., & Forehand, R. (1992). Contemporaneous and longitudinal associations of sibling conflict with family relationship assessments and family discussions about sibling problems. *Child Development*, 63(2), 391-400.
- Brody, G. H. (2004). Siblings' direct and indirect contributions to child development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(3), 124-126.
- Brendgen, M., Boivin, M., Dionne, G., Barker, E. D., Vitaro, F., Girard, A., ... & P russe, D. (2011). Gene environment processes linking aggression, peer victimization, and the teacher child relationship. *Child Development*, 82(6), 2021-2036.
- Buist, K. L., Dekovi , M., & Prinzie, P. (2013). Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 97-106.
- Buist, K. L., Dekovi , M., Meeus, W., & Van Aken, M. A. (2002). Developmental patterns in adolescent attachment to mother, father and sibling. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(3), 167-176.
- Buyse, V., Castro, D. C., & Peisner-Feinberg, E. (2010). Effects of a professional development program on classroom practices and outcomes for Latino dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 194-206.
- Canbulat, T., & K   kkarag  z, H. (2017). Kesintili zorunlu eēitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf  ērencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin deēerlendirilmesi. *Kastamonu Eēitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.
- Creswell, J. W. (2020). *Eēitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yöntemlerin planlanması, yürütülmesi ve deēerlendirilmesi* (3. baskı). EDAM Yayıncılık.
-  elenk, S. (2003). Okul baŗarısının  n koŗulu: Okul aile dayanışması. * lk ēretim Online*, 2(2).

- Çiçekoğlu, P., Durualp, E., & Kadan, G. (2019). Investigation of peer relations of preschool refugee and non-refugee children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 33(4), 319-324.
- Damato, E. G. (2004). Predictors of prenatal attachment in mothers of twins. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 33(4), 436-445.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*.
- Danby, S., & Thorpe, K. (2006). Compatibility and conflict: Negotiation of relationships by dizygotic same-sex twin girls. *Twin Research and Human Genetics*, 9(1), 103-112.
- Deniz Kan. Ü. (2006). Erken çocukluk yıllarında okuma-yazmaya hazırlık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31.
- Delgadillo, B. (2022). *Exploring Parent Perspective on Classroom Placements of Twins* (Master's thesis, The University of Texas Rio Grande Valley).
- Dicle, A. N. (2020). Anokuluna giden mülteci öğrenciler ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği). *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(54), 1571-1583.
- DiLalla, L. F. (2006). Social development of twins. *Twin Research and Human Genetics*, 9(1), 95-102.
- DiLalla, L. F., & Mullineaux, P. Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study. *Journal of School Psychology*, 46(2), 107-128.
- DiLalla, L. F., & John, S. G. (2014). Genetic and behavioral influences on received aggression during observed play among unfamiliar preschool-aged peers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(2), 168-192.
- DiLalla, L. F., Bersted, K., & John, S. G. (2015). Evidence of reactive gene-environment correlation in preschoolers' prosocial play with unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 51(10), 1464.

- DiLalla, L. F., & DiLalla, D. L. (2018). Gene–environment correlations affecting children's early rule-breaking and aggressive play behaviors. *Twin Research and Human Genetics*, 21(4), 285-288.
- DiLalla, L. F., & Jamnik, M. R. (2019). The Southern Illinois Twins/Triplets and Siblings Study (SITSS): A longitudinal study of early child development. *Twin Research and Human Genetics*, 22(6), 779–782.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 787-811.
- Dunn, J., & Munn, P. (1986). Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 583-595.
- Ensar, F., & Keskin, U. (2014). A survey on the adjustment of primary first grade students to school/ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459-477.
- Embacher, E. M., Zöggeler-Burkhardt, L., & Smidt, W. (2023). Closeness and conflict in teacher-child relationships in preschool: the role of child personality types. *Early Child Development and Care*, 193(11-12), 1240-1256.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin press.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.

- Ezmeci, F., Akgül, E., & Akman, B. (2020). Çocukların oyunlarındaki akran etkileşimleri ve ortaya çıkan sorunlarda öğretmen müdahalelerinin incelenmesi. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 33(1), 67-86.
- Feenstra, C. (2022). *Çılgın çokluk* (M. Albayrak, Çev.). Anya Yayınları.
- Fierro, P. (2005). *The everything twins, triplets, and more book: From seeing the first sonogram to coordinating nap times and feedings--All you need to enjoy your multiples*. Simon & Schuster.
- Freitas, M. J., Maneta Travanca, I. S., & García-Fernández, R. (2024). Parents' needs when experiencing the transition to twin parenthood. in *healthcare* 12 (12), 1173.
- Garon-Carrier, G., Bégin, V., Brendgen, M., Vitaro, F., Ouellet-Morin, I., Dionne, G., & Boivin, M. (2022). Classroom placement and twins' social behaviors in elementary school: Providing empirical evidence to inform educational policy. *Educational Policy*, 36(7), 1850-1875.
- Gehling, T. M. (2006). *Twins in the kindergarten classroom: what factors do parents consider when deciding whether to place their same-gendered twins in Separate or joint classrooms?* [Thesis, Specialist in Education, University of Northern Iowa].
- Gillies, R. M. (2004). The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 257-279.
- Gleeson, C., Hay, D. A., Johnston, C. J., & Theobald, T. M. (1990). "Twins in School"—An Australia-wide Program. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae: Twin Research*, 39(2), 231-244.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülkök, G. N., & Güven G. (2025). A Study on the Play Behaviors, Peer Relationships, and Temperamental Traits of Twin Children. *Hayef: Journal of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 22(1).

- Gündüz, F. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan University).
- Gülcan, M., & Taner, N. (2011). İlköğretimde ev ziyaretinin okul başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 129-144.
- Günaydın, A., Yurdakul, M., Yurdakul, N., & Aydoğan, M. (2024). Öğretmenlerin velilerle etkili iletişimlerine ve iş birliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 422-435.
- Güven, G., & Yılmaz, E. (2023). İkiz çocukların akran oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IX. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, 18, 180.
- Gordon, L.M., (2015). Twins and kindergarten separation: Divergent beliefs of principals, eachers, parents, and twins. *Educational Policy*, 29(4), 583-616.
- Goymour, K. L. (2017). *The impact of same and separate classroom placements on the social adjustment of identical and non-identical same-sex twins at school entry* (Doctoral dissertation, University of Southampton).
- Graham-Clay, S. (2024). Communicating with Parents 2.0: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 34(1), 9-60.
- Grime, J. J. (2008). *The educational effect of forced separation on twins* (Doctoral dissertation, University of Toledo).
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Harrist, A. W., Achacoso, J. A., John, A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2014). Reciprocal and complementary sibling interactions: Relations with socialization outcomes in the kindergarten classroom. *Early Education and Development*, 25(2), 202-222.

- Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1(1), 1-6.
- Hay, D. A., & Preedy, P. (2006). Meeting the educational needs of multiple birth children. *Early Human Development*, 82(6), 397-403.
- Hay, D. A., & Preedy, P. (2002). Two, four, six, eight: Educating twins, triplets and more. *Twin Research and Human Genetics*, 5(6), 582-583.
- Hayashi, C., Mikami, H., Nishihara, R., Maeda, C., & Hayakawa, K. (2014). The relationship between twin language, twins' close ties, and social competence. *Twin Research and Human Genetics*, 17(1), 27-37.
- Heinonen, K., Häggman-Laitila, A., Moilanen I., & Pietilä, A. M. (2016). *The lifeworld of multiple-birth families*.
- Heino, A., Gissler, M., Hindori-Mohangoo, A. D., Blondel, B., Klungsøyr, K., Verdenik, I., ... & Euro-Peristat Scientific Committee. (2016). Variations in multiple birth rates and impact on perinatal outcomes in Europe. *PloS One*, 11(3), e0149252.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39.
- Hughes, C., McHarg, G., & White, N. (2018). Sibling influences on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 96-101.
- Holmes, M. R., Bender, A. E., O'Donnell, K. A., Miller, E. K., & Conard, I. T. (2024). Illuminating the landscape of sibling relationship quality: An evidence and gap map. *Child Development*, 95(4), 1425-1440.
- İşmen, A. E., & Yıldız S.A. (1996). Okulöncesi dönemde aile-okul iş birliği ve ebeveynin eğitime katılımı. *Yaşadıkça Eğitim*. 44, 30-32.
- Jensen, A. C., & McHale, S. M. (2015). What makes siblings different? The development of sibling differences in academic achievement and interests. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 469.

- Jones, L., & De Gioia, K. (2010). The same or separate? An exploration of teachers' perceptions of the classroom assignment of twins in prior to school and kindergarten to year two school settings. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 239-253.
- Kale, M., Karagöz, S., & Nur, İ. (2021). Eğitim ve sosyal bilimler alanında kardeş ilişkileri konusunda tezlerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 148-160.
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Karakelle, S. (2012). Zihin kuramı gelişiminde kardeş etkisi: İkizler, tek kardeşliler ve tek çocukların karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 43.
- Katz, L. G. (1998). Twins in School: What teachers should know. ERIC Digest.
- Kılıçaslan, A. (2001). *Aile fonksiyonlarının ve algılanan farklılaşmış anne-baba yaklaşımının kardeş ilişkileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klein, B., & Martinez, J. M. (2012). *Alone in the mirror: Twins in therapy*. Routledge.
- Kotera, Y., Kaluzeviciute, G., & Bennett-Viliardos, L. (2022). Qualitative investigation into pre-and post-natal experience of parents of triplets. *Journal of child and family studies*, 31(7), 1785-1797.
- Kramer, L. (2014). Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development*, 25, 160–184.
- Kramer, L., Dean, C. M., Dean, A. A., & Morgan, M. S. (2026). Forging one's identity as a twin: Balancing sibling cohesion and deidentification. *Journal of Social and Personal Relationships*.
- Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and

mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19(6), 513-526.

Kristiina, H. (2017). Understanding the lives of multiple-birth families: Listening to the voices of parents and professionals. *OAT*, <https://doi.org/10.15761/NPC.1000170>

Kuzmina, A. S., & Praizendorf, E. S. (2022). Collaborative learning technologies in teaching preschool twins. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 22(14).

Kuyucu, Y., (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 Ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi].*

Laffey-Ardley, S., & Thorpe, K. (2006). Being opposite: is there advantage for social competence and friendships in being an opposite-sex twin? *Twin Research and Human Genetics*, 9(1), 131-140.

Langkamp DL, Girardet RG. Primary care for twins and higher order multiples. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*. 2006;36(2):47–67. Segal NL. Entwined lives: twins and Available from: <http://www.cppah.com/article/S1538-5442%2805%2900122-7/ppt>.

Lemery, K. S., & Goldsmith, H. H. (2003). Genetic and environmental influences on preschool sibling cooperation and conflict: Associations with difficult temperament and parenting style. *Marriage & Family Review*, 33(1), 75-97.

LeFevre, J. A., Fast, L., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Bisanz, J., Kamawar, D., & Penner-Wilger, M. (2010). Pathways to mathematics: Longitudinal predictors of performance. *Child development*, 81(6), 1753-1767.

Lindley, R. M. (2024). *School teacher's perceptions of twins: A Study on the educational experience of teaching identical and fraternal twins* (Doctoral dissertation). Liberty University.

- Luke, B., & Brown, M. B. (2006). The changing risk of infant mortality by gestation, plurality, and race: 1989–1991 versus 1999–2001. *Pediatrics*, 118(6), 2488-2497.
- Mark, K. M., Pike, A., Latham, R. M., & Oliver, B. R. (2017a). Using twins to better understand sibling relationships. *Behavior Genetics*, 47(2), 202-214.
- Mark, K. M., Pike, A., Latham, R. M., & Oliver, B. R. (2017b). The maternal emotional climate predicts twin sibling relationship quality. *Twin Research and Human Genetics*, 20(2), 150-160.
- Martin, J. A., Hamilton, B. E., & Osterman, M. J. (2012). Three decades of twin births in the United States, 1980-2009.
- MEB. (2013). *Okulöncesi eğitim programı*, Ankara: MEB.
- McIntosh, J. E., Opie, J., Greenwood, C. J., Booth, A., Tan, E., Painter, F., ... & ATPG3 MAC Lab and Consortium. (2024). Infant and preschool attachment, continuity and relationship to caregiving sensitivity: Findings from a new population-based Australian cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(1), 64-76.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.
- Moilanen, I., & Pennanen, P. (1997). “Mother's Child” and “Father's Child” Among Twins A longitudinal twin study from pregnancy to 21 years age, with special reference to development and psychiatric disorders. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae: Twin Research*, 46(4), 219-230.
- Moilanen, I., Linna, S. L., Ebeling, H., Kumpulainen, K., Tamminen, T., Piha, J., & Almqvist, F. (1999). Are twins' behavioural/emotional problems different from singletons'?. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8(Suppl 4), S62-S67.
- Nilsson, J., Leonard, L., Barazanji, D., & Simone, R. (2010). Placement of twins and multiples in the classroom: A brief survey of school counselors' knowledge and attitudes. *Journal of School Counseling*, 8(16),n16.

- O'Connor, T. G., & Croft, C. M. (2001). A twin study of attachment in preschool children. *Child Development*, 72(5), 1501-1511.
- Olatunji, S. O. (2025). Teacher-child relationships and their impact on emotional growth and academic outcomes. *Porta Universorum*, 1(3), 262-284.
- Oliver, B. R., Pike, A., & Plomin, R. (2008). Nonshared environmental influences on teacher-reported behaviour problems: monozygotic twin differences in perceptions of the classroom. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(6), 646-653.
- Ozokcu, O. (2018). Investigation of peer relationships of children with and without special needs in the preschool period. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 92-105.
- Özer, N. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında ikizlerin ve yaşı birbirine yakın kardeşlerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal gelişim alanı bakımından incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 261-274.
- Özoruç, N., & Sığırtmaç, A. D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258.
- Özcan, S. E., & Şanal, R. Özel Gereksinimli Mülteci Çocukların Sınıf içi Durumlarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(4), 1583-1604.
- Pazulinec, R. (2009). The need for systemically focused child psychiatric crisis intervention programs. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 25(3).
- Prino, L. E., Rollè, L., Sechi, C., Patteri, L., Ambrosoli, A., Caldara, A. M., ... & Brustia, P. (2016). Parental relationship with twins from pregnancy to 3 months: The relation among parenting stress, infant temperament, and well-being. *Frontiers in Psychology*, 7, 1628.

- Polderman, T. J., Bartels, M., Verhulst, F. C., Huizink, A. C., Van Beijsterveldt, C. E., & Boomsma, D. I. (2010). No effect of classroom sharing on educational achievement in twins: A prospective, longitudinal cohort study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 64(01), 36-40.
- Penninkilampi-Kerola, V. (2006). Implications of co-twin dependence for twins' social interactions, mental health and alcohol use: A follow-up study of Finnish twins from adolescence to early adulthood.
- Pike, A., Coldwell, J., & Dunn, J. F. (2005). Sibling relationships in early/middle childhood: links with individual adjustment. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 523.
- Rakap, S., Gülboy, E., & Sakız, H. (2025). Preschool education for syrian refugee children in Türkiye: A systematic review and thematic analysis of the current literature. *Journal of Education for Life/Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 39(2).
- Razon, N. (2018). İkiz çocukların eğitimi. URL: <https://www.cocukludunya.com/uzmanyazilari/ikiz-cocuklarin-egitimi.html>.
- Resolution, G. A. (1990). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2023). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (4. baskı). Eğitimci Kitap.
- Schieve, L. A., Meikle, S. F., Ferre, C., Peterson, H. B., Jeng, G., & Wilcox, L. S. (2002). Low and very low birth weight in infants conceived with use of assisted reproductive technology. *New England Journal of Medicine*, 346(10), 731-737.
- Segal, N. L., & Russell, J. M. (1992). Twins in the classroom: School policy issues and recommendations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, 69- 84.
- Segal, H., & Knafo-Noam, A. (2021). “Side by side”: Development of twin relationship dimensions from early to middle childhood and the role of zygosity and parenting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(9), 2494-2524.

- Seetho, S., Kongwattanakul, K., Saksiriwuttho, P., & Thepsuthammarat, K. (2023). Epidemiology and factors associated with preterm births in multiple pregnancy: a retrospective cohort study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 23(1), 872.
- Semercioğlu, M. S., Akçay, İ., & Saraçlar, C. (2023). Akran zorbalığı olaylarındaki mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(6), 935-950.
- Silventoinen, K., Jelenkovic, A., Sund, R., Latvala, A., Honda, C., Inui, F., ... & Kaprio, J. (2020). Genetic and environmental variation in educational attainment: an individual-based analysis of 28 twin cohorts. *Scientific Reports*, 10(1), 12681.
- Simões, D., Soares, T., Fernandes, G., Simoes, D., Soares, T. A., & Fernandes Sr, G. (2024). Two Babies, Two Bonds: Challenges in Attachment Relationships in Twins. *Cureus*, 16(12).
- Şinik, Ö. P. (2017). *Multiple intelligence theory in multiple children: Twins and triplets* (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation, Istanbul Aydın University Institute Of Social Sciences).
- Şipal, R. F., Yeğengil, C., & Toka, N. (2012). Okul öncesi dönemde aralarında yaş farkı olan ve ikiz kardeşler arasındaki kıskançlığın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (5), 55-68.
- Staton, S., Thorpe, K., Thompson, C., & Danby, S. (2012). To separate or not to separate? Parental decision-making regarding the separation of twins in the early years of schooling. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 196-208.
- Stewart, E. A. (2000). Towards the social analysis of twinship. *The British journal of sociology*, 51(4), 719-737.
- Stormshak, E. A., Bullock, B. M., & Falkenstein, C. A. (2009). Harnessing the power of sibling relationships as a tool for optimizing social–emotional development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2009(126), 61-77.
- Tully, L. A., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., Kiernan, H., & Andreou, P. (2004). What effect does classroom separation have on twins' behavior, progress at

- school, and reading abilities?. *Twin Research and Human Genetics*, 7(2), 115-124.
- Tucker, C. J., & Finkelhor, D. (2017). The state of interventions for sibling conflict and aggression: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(4), 396-406.
- Trawick-Smith, J. W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Trombetta, T., Brustia, P., Curti, L., Caldarera, A. M., Gerino, E., & Rollè, L. (2019). Twins' and singletons' linguistic environment: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, 2005.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- UNICEF. (2007). *Çocuk haklarına yolculuk*. UNICEF Türkiye. <https://www.unicef.org/turkiye/media/7176/file/%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1na%20Yolculuk.pdf>.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 261-272.
- Vitaro, F., Boivin, M., Brendgen, M., Girard, A., & Dionne, G. (2012). Social experiences in kindergarten and academic achievement in grade 1: A monozygotic twin difference study. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 366.
- Veldkamp, S. A., van Bergen, E., de Zeeuw, E. L., Van Beijsterveldt, C. E., Boomsma, D. I., & Bartels, M. (2017). Bullying and victimization: The effect of close companionship. *Twin Research and Human Genetics*, 20(1), 19-27.

- Volling, B. L., & Belsky, J. (1992). The contribution of mother-child and father-child relationships to the quality of sibling interaction: A longitudinal study. *Child Development*, 63(5), 1209-1222.
- Yağcı, A., Karaman, M., Kılıç, İ. A., Bestil, M., Aslan, S., & Erdoğan, A. (2024). Okul öncesi eğitimin önemi ve ailelere tavsiyeler. *Social Sciences Studies Journal*, 9(114), 7852-7872.
- Yardımcı Lokmanoğlu, B. N., & Mutlu, A. (2024). Do moderate-to-late preterm twins and singletons differ in the early motor repertoire and later developmental functioning? *Journal of Occupational Therapy & Rehabilitation (Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi)*, 12(1).
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Tepeli, K., & Koçak, N. (2013). Okul öncesi dönemdeki ikiz çocukların alıcı dil gelişimlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 161-173.
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T. R., & Kinon, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 170-184.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.
- Wadhawan, R., Oh, W., Perritt, R. L., McDonald, S. A., Das, A., Poole, W. K., ... & Higgins, R. D. (2009). Twin gestation and neurodevelopmental outcome in extremely low birth weight infants. *Pediatrics*, 123(2), e220-e227.

- Webbink, D., Hay, D., & Visscher, P. M. (2007). Does sharing the same class in school improve cognitive abilities of twins?. *Twin Research and Human Genetics*, 10(4), 573-580.
- Wenze, S. J., Battle, C. L., & Tezanos, K. M. (2015). Raising multiples: mental health of mothers and fathers in early parenthood. *Archives of women's mental health*, 18(2), 163-176.
- Wenze, S. J., Mikula, C. M., & Battle, C. L. (2024). Two babies, two bonds: Frequency and correlates of differential maternal-infant bonding in mothers of twins. *Infant Mental Health Journal*, 45(3), 286-300.
- Wilson, R. S. (1977). Twins and siblings: Concordance for school-age mental development. *Child Development*, 211-216.
- White, E. K., Garon-Carrier, G., Tosto, M. G., Malykh, S. B., Li, X., Kiddle, B., Riglin, L., Byrne, B., Dionne, G., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., Boivin, M., & Kovas, Y. (2018). Twin classroom dilemma: To study together or separately? *Developmental Psychology*, 54(7), 1244.

EKLER

EK 1. Demografik Bilgi Formu

- 1) Yaşınız:
21-25() 26-30() 31-40 () 41-50 ()
- 2) Cinsiyetiniz:
Kadın () Erkek ()
- 3) Meslekte çalışma süreniz:
1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü ()
- 4) Öğrenim durumunuz:
Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()
- 5) Branşınız:
Okul öncesi öğretmeni () Çocuk gelişimi ()
- 6) Kaç yaş grubunun öğretmenliğini yapmaktasınız?
3 yaş () 4 yaş () 5 yaş () 6 yaş ()
- 7) Sınıfınızda çoklu kardeşlerden kaç tane var ?Bu kardeşlerin ikiz ya da üçüz olma durumu nedir ?
- 8) Sınıfınızda kardeş olan çocukların cinsiyetleri nedir ?
.....
- 9) Daha önce çoklu kardeş olan sınıfta öğretmenlik yaptınız mı ?(Evet ise önceki ve şimdiki deneyiminizi benzerlik ve farklılıklar açısından nasıl karşılaştırırsınız?)
Evet () Hayır ()

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kardeşlerin Aynı Sınıfta Bulunmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri

Bu araştırmanın amacı, sınıfında çoklu kardeş bulunan öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda, araştırmanın ana sorusu, kardeşlerin aynı sınıfta bulunmasına ilişkin okul öncesi öğretmenleri deneyimlerini nasıl betimliyorlar? sorusudur.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğretmen olarak kardeşlerin aynı sınıfta olması hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Aynı sınıfta bulunan kardeşlerin varlığı, sınıf içi dinamikleri nasıl etkiliyor?
3. Kardeşler arasındaki akademik gelişimi nasıl gözlemliyorsunuz? Birbirlerinden olumlu ve ya olumsuz etkilendiklerini düşündünüz mü?
4. Kardeşlerin sınıf içindeki sosyal etkileşimlerini nasıl değerlendirirsiniz? Diğer çocuklarla ilişkilerini nasıl etkiliyor?
5. Çoklu kardeşlere öğretmenlik yaparken, öğretim yöntemlerinizi veya sınıf yönetimi stratejilerinizi değiştirme ihtiyacı hissettiniz mi? Eğer evet ise, nasıl bir değişiklik yaptınız?
6. Öğretmen-çocuk iletişimi açısından, çoklu kardeşlerin aynı sınıfta olmasını nasıl değerlendirirsiniz?
7. Kardeşlerin aileleri ile iletişim süreciniz nasıl ilerliyor? Velilerin bu duruma bakış açıları nasıl?
8. Neleri göz önünde bulundurarak çoklu kardeşlerin olduğu sınıfta materyal seçimini yapıyorsunuz?
9. Çoklu kardeşlere öğretmenlik yapmak sizin için nasıl bir deneyimdi? Zorlayıcı veya keyifli yanları nelerdi?
10. Bu deneyim size mesleki anlamda ne öğretti? Gelecekte benzer bir durumla karşılaşırsanız farklı yapacağınız şeyler olur mu?
11. Çoklu kardeşler ile çalışmak konusunda öğretmenlere önerileriniz nelerdir?
12. “Bu süreci bir tek kavramla ya da metaforla anlatmanız gerekse, bu ne olurdu? 'Benim için bu süreç ... gibiydi' diyerek tamamlayabilir misiniz? Neden böyle düşündüğünüzü biraz açıklayabilir misiniz?

EK 3. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2025-162557

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ

26.05.2025

TOPLANTI NO

2025-04

KARAR SAYISI

13

Madde 13- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencisi Gamze Bali'nin yürütücülüğünü yaptığı "Kardeşlerin Aynı Sınıfta Bulunmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

Karar: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencisi Gamze Bali'nin yürütücülüğünü yaptığı "Kardeşlerin Aynı Sınıfta Bulunmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi ile ilgili olarak İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Aslı Gibidir

e-imzalıdır

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Etik Kurul Başkanı