



**OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL
GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN
BİREYSEL FARKLILIKLARINA VE
SOSYAL KABULÜNE YÖNELİK
AKRAN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gölce AKIN

Eskişehir 2019

**OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN
BİREYSEL FARKLILIKLARINA VE SOSYAL KABULÜNE YÖNELİK
AKRAN GÖRÜŞLERİ**

Gölce AKIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Erken Çocuklukta Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üy. Sunagöl SANİ BOZKURT**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2019**

Bu tez çalışması BAP komisyonunca kabul edilen 1808E281 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gölce AKIN'ın "Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Bireysel Farklılıklarına ve Sosyal Kabulüne Yönelik Akran Görüşleri" başlıklı tezi 28.06.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

: Dr. Öğr. Üyesi Sunagül SANİ BOZKURT

Üye

: Doç.Dr. Özlem DİKEN

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Emre ÜNLÜ

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN BİREYSEL FARKLILIKLARINA VE SOSYAL KABULÜNE YÖNELİK AKRAN GÖRÜŞLERİ

Gülce AKIN

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üy. Sunagül SANI BOZKURT

Araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklara ve sosyal kabule yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmaya devlete bağlı iki anaokuluna devam eden 5-6 yaş aralığında 13 normal gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Çalışmada hikayeleştirilmiş ve parmak kukla gösterimi ile sunulan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve sınıf içi gözlem yolu ile veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Nvivo programından yararlanılarak içerik analizi yapılmıştır.

Akranlarla yapılan görüşme sonuçlarına göre akranlar; özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları ile ilgili olarak sıklıkla üzüntü, kaygı, kızgınlık, yalnızlık, çaresizlik gibi empatik duygularını dile getirmişlerdir. Ayrıca akranlar özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşüncelerini açıklarlarken olumlu düşünceler için duyarlı olma, yardım etme, hoşgörü duyma gibi düşüncelerden söz ederlerken, olumsuz düşünceler arasında problem davranış sergileme, düşük beklenti içinde olma, alay etme gibi düşünceleri sıklıkla dile getirmişlerdir. Sınıf içi gözlemlerde de problem davranışlardan dolayı olumsuz düşüncelerin ön plana çıktığı dikkat çekmiştir. Akran kabulü açısından sonuçlar incelendiğinde ise ilk görüşmede akranlardan sadece biri kabul, dördü hem kabul hem red, sekizi ise reddettiğini belirtmiştir. Teyit edici görüşmelerde ise akranlardan beş tanesi kabul, iki tanesi hem kabul hem red, altı tanesi ise reddettiğini ifade etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi dönem, Sosyal kabul, Bireysel farklılıklar, Akran ilişkileri, Kaynaştırma.

ABSTRACT

PEER OPINIONS REGARDING INDIVIDUAL DIFFERENCES AND SOCIAL ACCEPTANCE OF THE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE PRESCHOOL PERIOD

Gölce AKIN

Department of Special Education in Early Childhood

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2019

Supervisor: Assistant Professor Sunagöl SANI BOZKURT

The aim of this study is to examine the opinions of typically developed peers in the preschool period on individual differences and social acceptance for the children with special needs in the inclusion environments. The research used qualitative Phenomenology research design. The study included 13 typically developing children in the 5-6 age group attending to two state preschools. In the study, data was collected through semi-structured interview technique which is presented by storytelling and finger puppet presentation and in-class observation. Content analysis was used by employing the Nvivo program.

According to the results of the interview with peers; they often expressed empathic feelings about sadness, anxiety, anger, loneliness, and despair related to their feelings towards children with special needs. Besides, while peers explained their thoughts about the children with special needs, they often talked about positive thoughts such as being sensitive, helping or showing tolerance, while they often expressed negative thoughts such as demonstrating problem behavior, being in low expectation, and mocking. In the classroom observations, it was noted that negative thoughts came to the fore due to problem behaviors. When the results were examined in terms of peer acceptance, only one of the peers in the first interview stated that they accepted, four accepted and rejected, and eight rejected. In confirming interviews, five of the peers stated that they accepted, two accepted and rejected, and six rejected.

Keywords: Pre-school period, Social acceptance, Individual differences, Peer relations, Inclusion.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca çalışkanlığıyla beni azimlendiren, bilgisini, enerjisini ve sevgisini gece, gündüz, tatil demeden, hiç kısıtlamadan benimle paylaşan, birlikte çalıştığımız için kendimi çok şanslı hissettiğim sevgili tez danışmanım Dr. Öğr. Üy. Sunagül SANİ BOZKURT'a (tüm teşekkürlerin eksik kalacağını hissederek) sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Birlikte çalışmak çok keyifliydi, ileride farklı çalışmalarda da birlikte çalışabilmeyi dilerim.

Tez savunmamda yer alan değerli jüri üyelerim Doç. Dr. Özlem DİKEN'e ve Dr. Öğr. Üy. Emre ÜNLÜ'ye tezime farklı bakış açıları eklememe imkan sağladıkları için teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca çalışkanlığına, hiçbir işi ertelememesine ve çözüm odaklılığına hayran kaldığım sevgili hocam Prof. Dr. İbrahim Diken'e eğitim sürecim boyunca desteğini hiç esirgemediği için teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca hep yol gösteren, her türlü sorunuma anında çözüm bulan yine çalışkanlığına hayran kaldığım sevgili hocam Öğr. Gör. Dr. Aras BOZKURT'a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Değerli uzman görüşleriyle özellikle veri toplama araçlarının hazırlanması ve verilerin analiz edilmesi aşamalarında olmak üzere farklı zamanlarda desteklerini esirgemeyen ve çalışmama katkılarını sunan sevgili hocalarım Dr. Öğr. Üy. Gülden BOZKUŞ GENÇ'e, Dr. Öğr. Üy. Berrin DİNÇ'e, Öğr. Gör. Dr. Çimen ACAR'a, Ar. Gör. Dr. Seçil ÇELİK'e, Ar. Gör. Dr. Gözde TOMRİS'e, Ar. Gör. Dr. Düriye Merve TUNA'ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitim sürecimdeki desteğinden dolayı sevgili hocam Ar. Gör. Dr. Gözde Tomris'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırmamı uyguladığım tüm okul yöneticilerine, öğretmenlerine, velilerine ve sevgili öğrencilerine araştırmama destek oldukları için teşekkürlerimi sunarım. Kendi öğrencilerime de bana her zaman güç verdikleri için sonsuz sevgilerimi sunarım.

Üç yıl boyunca bana evlerinin kapılarını açan ve her zaman destek olan sevgili Büşra ve Esra'ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteğini esirgemeyen, motive eden sevgili arkadaşlarıma, tezimin farklı aşamalarında fikrini aldığım, danıştığım, bugün bu sevinci ve gururu yaşamamda bir damla bile katkısı olan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak her türlü nazımı çeken, benimle birlikte gece yarıları otogarda bekleyen, desteğini her zaman arkamda kocaman bir dağ gibi hissettiğim, hayattaki en büyük şansım Canım Ailem... Size de sonsuz minnet ve sevgilerimi sunarım.

Gülce AKIN
Eskişehir, 2019



26/07/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.


Gülce AKIN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
2. ALANYAZIN	9
2.1. Okul Öncesi Dönem ve Önemi.....	9
2.2. Okul Öncesi Dönemde Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ve Sosyal Gelişimleri	10
2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Sosyal Gelişimleri	13
2.4. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma	16
2.5. Okul Öncesi Dönemde Bireysel Farklılıklar, Akran İlişkileri ve Sosyal Kabul.....	19
2.5.1. Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve sosyal kabul ile ilgili araştırmalar	25
3. YÖNTEM	41

3.1. Araştırma Deseni	41
3.2. Çalışma Grubu	41
3.3. Araştırmacı.....	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.4.1. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	45
3.6. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlık)	46
4. BULGULAR VE YORUM.....	48
4.1. Hikayeleştirilmiş Görüşmenin Temaları	48
4.1.1. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları	48
4.1.2. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kabul- rede ilişkin düşünceleri	50
4.1.3. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşünceleri	52
4.2. Parmak Kukla Gösterimi ile Yapılan Teyit Edici Görüşmenin Temaları	55
4.2.1. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları	56
4.2.2. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kabul- rede ilişkin düşünceleri	57
4.2.3. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşünceleri	58
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
5.1. Sonuç.....	61
5.2. Tartışma.....	61
5.3. Öneriler.....	72
KAYNAKÇA	74
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Kaynaştırmanın yararları	18
Tablo 2.2. Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	30
Tablo 2.3. Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	36
Tablo 3.1. Normal gelişim gösteren çocuklar için betimleyici bilgiler.....	42
Tablo 3.2. Özel gereksinimi olan çocuklar için betimleyici bilgiler.....	42

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Veri toplama süreci	44
Şekil 4.1. Akran duyguları.....	49
Şekil 4.2. Kabul-rede ilişkin düşünceler.....	51
Şekil 4.3. Akran düşünceleri	53
Şekil 4.4. Akran duyguları.....	56
Şekil 4.5. Kabul-rede ilişkin düşünceler.....	57
Şekil 4.6. Akran düşünceleri	58

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

AÇEV : Anne Çocuk Eğitim Vakfı

APA : American Psychological Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)

DSM-V : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kılavuzu)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, zihin, dil ve sosyal-duygusal, gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğinin şekillendiği, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir. Gelişimin hızla ilerlediği ve öğrenilen bilgilerin kalıcı etkiler oluşturduğu bu dönem, çocuğun çevre koşullarından en fazla etkilenecek biçimlendiği yıllardır. Bu dönemde uygun fiziksel, sosyal çevre koşullarında ve sağlıklı etkileşim ortamında bulunan çocuklar daha hızlı ve başarılı bir gelişim göstermektedirler.

Okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde aileler ve öğretmenler çoğunlukla bilişsel gelişimi desteklemeye odaklanmaktadır. Çağımızda büyük bir ilgi gören bütüncül yaklaşım ise tüm gelişim alanlarına önem verilmesi gerektiğini ve gelişim alanlarındaki gelişmelerin birbiri ile etkileşim içinde olduğunu savunmaktadır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2018). Bu bakış açısından hareketle sosyal gelişim alanı da önemli ve desteklenmesi gereken bir alandır. Sosyal gelişimin önemli becerileri arasında bireysel farklılıklara saygı duyma ve başkalarıyla sosyal etkileşim kurma yer almaktadır. Sosyal bir varlık olan insanın hayatı boyunca olumlu kişiler arası ilişkiler kurmaya ihtiyacı vardır ve okul öncesi dönem, çocuğun hem kendisine hem de başkalarına karşı olumlu duyguların geliştiği önemli bir dönemdir (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Bu dönemde çocukların en çok vakit geçirdiği ve etkileşim kurmak istediği grup akranlarıdır. Okul öncesi döneme gelindiğinde çocukların akranlarına karşı ilgileri artmakta ve bulundukları sosyal ortamlarda birlikte oyun oynamak, vakit geçirmek onlar için çok değerli olmaktadır. Bu sosyal ortamlar içerisinde çocuklar güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek akranları tarafından kabul görme ve dışlanma gibi farklı sosyal deneyimleri yaşamaktadırlar (Gülay-Ogelman, 2018).

Okul öncesi dönem sürecinde çocuklar, kendi aralarındaki bireysel farklılıkları ve benzerlikleri gözlemleyerek yeni ilişkiler geliştirmekte ve sosyal ilişkilerine yön vermektedir. Çocuğun bu dönemde akranlarıyla oluşturmaya başladığı olumlu ya da olumsuz ilişkiler yaşamının ileriki yıllarında da kurduğu ilişkilere etki edecektir (Dodge vd., 2003; Ladd ve Burgess, 2011).

Okul öncesi dönemde akranları tarafından kabul edilmek çocuklar için oldukça önemlidir. Olumlu ve sağlıklı arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasının temelinde de bireysel farklılıklara saygı ve sosyal kabulün yattığı göz ardı edilmemelidir. Çocuk reddettiği bir akranıyla arkadaşlık ilişkisi kurmak istemeyebilmektedir ya da reddedilen çocuk kabul görmediğini hissettiği bir ortamda olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmekte zorlanabilmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde bireysel farklılıklara saygı ve akran kabulü sosyal etkileşimin ve arkadaşlık ilişkilerinin temeli olarak önemli görülmektedir. Akranları tarafından bireysel farklılıkları nedeniyle kabul görmeyen, çeşitli sebeplerle reddedilen çocuklar, reddedildiklerinden dolayı arkadaşlarına karşı kızgın bir tavır içinde olabilmekte ve kendilerine karşı olan olumlu duygularını kaybedebilmektedirler (Sucuoğlu, 2006). Bu durum ise problem davranışlarının artmasına ve bu yüzden arkadaşları tarafından daha çok reddedilmelerine yol açıp çocukların kısır bir döngü içine girmesine neden olabilmektedir.

Özellikle bu tür sorunları yaşayan dezavantajlı gruplardan biri sayılan özel gereksinimi olan çocukların sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlıdır ve bu sınırlılık hem akranlar hem de yetişkinlerle etkileşim kurmada çeşitli problemlere yol açmaktadır (Vuran, 2017). Etkileşim girişiminde bulunamayan bu çocuklar akranlarını taklit etme, başkalarından gelen iletişim mesajlarını alma, ortak ilgi kurma, ortak dikkati sağlama ve sözel iletişim becerilerini geliştirmede sıkıntı yaşamaktadır. Bu nedenle özel gereksinimi olan çocuklar, akranları ile sosyal etkileşime girmek için daha az girişimde bulunmakta ve akranlarının etkileşim çabalarına onların anlamadığı şekilde tepkiler verebilmektedirler (Guralnick ve Groom, 1987; Kemp, 2016). Dolayısıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin genellikle az arkadaşları vardır ve kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük sosyal statüye sahiptirler. Düşük sosyal statü ise çocuğun akranları ile grup etkinliklerine katılımını zorlaştırmakta ve başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Akademik ortamlarda akranları tarafından kabul edilmeyen çocuklar genellikle okulu sevmemekte ve kabul gören akranları kadar başarılı deneyimler yaşamamaktadırlar (Snell ve Janney, 2000). İşte bu noktada yaşamın ilk altı yılının önemine değinen araştırmacılar bu ilk yılların kişinin gelecekte nasıl bir birey olacağının belirleyici oldukları

konusunda giderek daha fazla görüş birliği içerisinde olduklarıdır. Gelişimin en hızlı olduğu bu dönemde yaşam için önemli olan sosyal becerilerdeki ve diğer gelişim alanlarındaki yetersizlik fark edilerek önlem alınabildiğinden okul öncesi dönemdeki yaşantıların önemi daha da artmaktadır.

Özel gereksinimi olan çocukların bu yıllarda olabildiğince akranlarla aynı ortamda bulunmaları, olumlu etkileşim kurmaları, iyi vakit geçirebilmeleri ise öncelikle akranların farklı özelliklere sahip çocuklara karşı olumlu tutum ve görüş içerisinde olmalarına bağlıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özellikleri göz önüne alındığında bu yaştaki akranların özel gereksinimi olan çocukların farklılıklarını kabul etmeleri, onlarla sosyal iletişim ve etkileşimi başlatıp devam ettirebilmeleri, olumlu iletişim ve etkileşimler kurabilmeleri için bu konuya daha fazla önem verilmelidir.

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk özel eğitimi; 0-6 yaş aralığında çeşitli yetersizlikleri olan çocuklar ve gelişimsel olarak akranlarından geri olan çocuklar ile sosyal ya da biyolojik nedenlerden dolayı gelişimleri risk altında olan çocuklara ve ailelerine sağlanan hizmetlerin tümünü kapsamaktadır (Sucuoğlu, 2010). Ülkemizde son yıllarda erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinde olumlu gelişmeler olduğu fakat bu gelişmelerde hala istenilen düzeye ulaşamadığı gözlenmektedir. Araştırmalar gelişimsel yetersizliği olan çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren desteklendiğinde gelişimlerinin olumlu yönde seyrettiği yönündedir. Çocukların bazı becerileri öğrenmeye hazır oldukları dönemde, zengin ve yanıtlayıcı bir öğrenme çevresinin sunulmasının önem taşıdığı görülmektedir (Diken, 2010; Acarlar, 2013). Özellikle ilk beş yaşta beyin ve sinir sisteminin hızlı gelişmesine paralel olarak, çocukların öğrenme kapasitesi de hızla artmakta ve bilişsel gelişimini yeterli tamamlayabilmesi için çevreden gelen zengin uyarıların önemi artmaktadır (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

Gelişmiş ülkelerde 1960'lı yıllardan beri erken çocuklukta özel eğitim hizmetleri sunulurken ülkemizde bu hizmetler yaklaşık 1995'li yıllarda gelişmeye başlamıştır (Sazak-Pınar, 2006). Erken çocukluk eğitiminin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesinde ve gelişimsel yetersizliklerin en erken çağda giderilmesinde

kilit bir önemi olduğu düşünülürken bu alana daha fazla önem verilmesi gerektiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 36 ayını dolduran özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okul öncesi eğitimi zorunlu kılınmıştır ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma yoluyla sürdürmenin esas olduğu yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, madde 11). Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki özel eğitim hizmetlerinin başarıya ulaşmasındaki en önemli etmenlerden biri de okul öncesi dönemde sunulan kaynaştırma/bütünleştirme hizmetleridir. Okul öncesi eğitim döneminde çocuklara öğretilen beceriler daha çok özbakım ve temel bilişsel beceriler olduğundan özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları ileriki eğitim ortamlarına göre daha kolaydır (Batu ve Uysal, 2010). Bu sebeple okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocuklarda bu avantaj iyi değerlendirilmelidir. Kaynaştırma ortamlarında sunulan hizmetler ile özel gereksinimi olan çocukların, bireysel farklılıkları dikkate alınarak normal gelişim gösteren akranlarıyla aralarındaki gelişimsel farkları en aza indirmeye çalışmak, akranlarıyla birlikte en az kısıtlanmış ortamda eğitim almalarını ve çevreleri ile sosyal bütünleşmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2006). Okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan özel gereksinimi olan çocukların sosyal bütünleşmelerini sağlamak ise akranları ile olumlu ilişkiler kurmaları ve akranları tarafından kabul görmeleri ile mümkün olmaktadır. Akranları tarafından kabul gören özel gereksinimi olan çocuklar kendilerini güvende hissetmekte ve sosyal becerileri ile sosyal iletişimleri gelişmektedir (Choi ve Kim, 2003). Çünkü akranları; çocuğun gerek okul ortamında gerekse günlük yaşantısında iletişim ve etkileşim halinde olduğu en kalabalık ve sosyal gelişimleri için en önemli gruptur. Okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkileri bir başlangıç noktası olduğundan büyük önem taşımaktadır ve çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde, sosyal ve psikolojik uyumunda, ilerleyen yıllarda kuracağı sosyal ilişkilerde ve okula uyumunda belirleyici olabilmektedir (Gülay-Ogelman, 2018). Bu ortamlarda hem akranların hem de özel gereksinimi olan çocukların birbirleriyle kurdukları olumlu ilişkilerin pek çok faydası vardır. Kurulan olumlu ilişkiler çocukların ileriki yaşamlarında kişiler arası iletişim, kendini kontrol etme, empati yapma, yardımlaşma ve iş birliği gibi pek çok beceriyi erken yıllarda fark etmelerini sağlar ve bu becerileri

kazanmalarını destekler. Okul öncesi dönemde arkadaşına sahip olmak ve arkadaşları tarafından sevmek çocuğun yetişkinlik dönemine geldiğinde mutlu olması ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurması için temel sayılabilmektedir (Oktay, 2000). Dolayısıyla erken yıllarda kurulan olumlu akran ilişkilerinin tüm çocuklar üzerinde olumlu etkiler bıraktığı tartışılmaz bir gerçektir.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde bireysel farklılıklara yönelik yapılan çalışmaların nadir olduğu (Üner, 2001; Ekmişoğlu, 2007; Eren, 2015; Pekdoğan, 2018) görülmektedir. Akran/sosyal ilişkileri inceleyen çalışmaların ise daha çok normal gelişim gösteren çocuklarla ve ayrıca ergenlik dönemindeki bireylerle yapıldığı (Örn; Demir, Baran ve Ulusoy, 2005; Gülay, 2008; Subaşı, 2009, 2010; Uz-Baş ve Siyez, 2011; Gülay-Ogelman ve Ersan, 2014; Salı, 2014; Köse, 2015; Şen ve Özbey, 2017), bu bağlamda okul öncesi dönem kaynaştırma ortamlarında bulunan çocukların akran/sosyal ilişkilerine yer veren çalışmaların sınırlı olduğu (Çulhaoğlu, İmrak ve Sığırtmaç, 2014; Küçüker, Erdoğan ve Çürük, 2014; Başgül vd., 2018) görülmektedir. Ayrıca Metin (2013) tarafından yapılan derleme çalışmasında, okul öncesi dönemde kaynaştırma üzerine yapılan araştırmalarda akran ilişkilerini inceleyen çalışmalara yeteri kadar yer verilmediği de ifade edilmiştir. Bazidou ve Botsoglou (2016) da okul öncesi dönemdeki çocukların bireysel farklılıkları, akran kabulü ve arkadaşlık ilişkilerine daha fazla ışık tutulması gerektiğini belirtmektedir. Bu noktadan hareketle alanyazında okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların bireysel farklılıklara saygı ve akran kabulü ile ilgili görüşlerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabullerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabule ilişkin düşünceleri nelerdir?

2. Okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocukları kabullerine yönelik araştırmacının gözlem ve düşünceleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma tüm çocuklara aynı ortamda birbirleriyle etkileşimde bulunma şansı yarattığı için çok değerlidir. Fakat çocukların sadece aynı ortamda bulunmaları birbirleriyle etkileşim kuracakları anlamına gelmeyebilir. Özel gereksinimi olan çocuklar bulundukları sınıfın gerçekten bir parçası olabiliyorsa, öğretmenleri ve normal gelişim gösteren akranları tarafından bireysel farklılıklarına saygı duyuluyor ve sosyal olarak kabul görüyorsa bu çocukların gerçekten kaynaştırıldığından söz edilebilmektedir (Batu, 2010b).

Kaynaştırma ortamında tam bir sosyal bütünlüğün sağlanmasında öğretmen, akranlar ve hatta ailelerin kabulü çok önemlidir. Öğretmen, akran ve ailelerin düşünceleri ve tutumları birbirleriyle çift yönlü bir etkileşim içindedir. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara karşı tutum, görüş ve düşüncelerinin olumlu olması durumunda öğretmenlerin ve ailelerin de olumlu tutumlar sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Bu zamana kadar okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarını incelemeye yönelik yapılan çalışmalarda genelde çalışmaların öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüş ve tutumlarını incelemeye yönelik olduğu, akranlara yönelik çalışmaların yeterli olmadığı belirtilmiştir (Metin, 2013). Bu araştırma normal gelişim gösteren akranların bireysel farklılıklara yönelik bakış açısını ve ayrıca özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kabul durumlarına ilişkin görüşleri ortaya koyması bakımından kaynaştırmanın sosyal ortamına ışık tutacağı ve alanyazındaki boşluğa bir katkı sağlayacağından önemli görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki akranların özel gereksinimi olan çocuklara karşı daha fazla mağduriyet davranışları olduğu bilinen bir gerçektir; normal gelişim gösteren akranlar özel gereksinimi olan çocuklarla oynayamayacaklarını, etkili iletişim ve etkileşim kuramayacaklarını düşünmektedirler (Tekin-Ersan, Ata ve Kaya, 2017). Bu düşünceden ve konunun öneminden hareketle özellikle okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren akranların, özel gereksinimi olan çocukların bireysel farklılıklarını kabul edip etmediklerini incelemeye yönelik mevcut durumu ortaya koyacak çalışmalara daha sık yer verilmelidir.

Okul öncesi dönemde akranların farklı özellikteki arkadaşlarına saygı duymaları ya da sosyal ortamlarda kabul etmelerine yönelik görüş veya tutumlarının incelenmesi ülkemizde bu konuyla ilgili çalışmaların yeterli olmaması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın var olan durumu ortaya koyup, ileriki çalışmalarda sosyal ilişkiler ve sosyal becerileri geliştirmek için farklılıklara saygı ve akran kabulüne yönelik yapılacak kapsamlı çalışmalara temel olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilecek sonuçların akranlara, özel gereksinimi olan çocuklara, öğretmenlere, ebeveynlere ve bu konuda yapılacak olan uygulamalara ve araştırmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Manisa'nın Turgutlu ilçesindeki iki anaokulundan seçilen öğrencilere yönelik yapılan bir çalışmadır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü nitelik ile sınırlıdır. Bireysel farklılıkları içeren veri toplama araçlarındaki yetersizlik grupları fiziksel ve konuşma yetersizliğiyle, gözlemlenen yetersizlik grupları ise Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), down sendromu, zihin yetersizliği ve fiziksel yetersizlik ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu çalışmada, okul öncesi dönem, normal gelişim gösteren çocuk, özel gereksinimi olan çocuk, sosyal gelişim, sosyal yeterlilik, sosyal beceri, bireysel farklılıklar ve bireysel farklılıklara saygı, sosyal kabul, kaynaştırma, akran ilişkisi ve akran kabulü kavramları sıkça kullanılmıştır. Bu kavramlar çalışmada aşağıda açıklanan anlamlarıyla kullanılmıştır;

Akran ilişkisi: Aynı gelişim düzeyindeki kişilerin arasındaki karşılıklı etkileşimlerdir.

Akran kabulü: Çocuğun akran grubu tarafından sevilmesi ve onay görmesidir.

Bireysel farklılıklar: Her bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel özellikleri, ilgi alanları ve tercihlerinin birbirinden farklı olmasıdır.

Bireysel farklılıklara saygı: Başkalarının bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel özellikleri, ilgi alanları ve tercihlerinin farklı olmasına saygı duymadır.

Kaynaştırma: Özel gereksinimi olan çocukların, normal gelişim gösteren akranlarıyla en az kısıtlayıcı ortamda destek hizmetler sağlanarak bir arada eğitim görmesidir.

Normal gelişim gösteren akran: Gelişimini içinde bulunduğu dönemin özelliklerine uygun olarak tamamlayan çocuktur.

Okul öncesi dönem: Okul öncesi dönem çocukların farklı gelişim alanlarında yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönemdir. Okul öncesi dönem ve erken çocukluk dönemi kavramlarının bazen birbirinin yerine kullanıldığı görölmektedir fakat bu çalışmada okul öncesi dönem olarak çocuğun ilkokula başlamadan önceki 3-6 yaş eğitim dönemi kastedilmektedir.

Özel gereksinimi olan çocuk: Gelişimini çeşitli sebeplerle içinde bulunduğu dönemin gerisinden takip eden ve akranlarına yetişebilmesi için desteğe ihtiyacı olan çocuktur.

Sosyal beceri: Bireyin yaşadığı toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek ve toplumun bir parçası olabilmek için öğrenmesi gereken davranışlardır.

Sosyal gelişim: Bireyin bebeklikten başlayarak çevresindeki kişilerle ilişkiler kurması sonucu kazandığı gerekli beceri ve davranışlar bütünüdür.

Sosyal kabul: Özel gereksinimi olan çocuğun ailesi, arkadaşları ve toplum tarafından bir birey olarak görülüp değer verilmesidir.

Sosyal yeterlilik: Bireyin sosyal ortamlarda olumlu etkileşimler kurmasını sağlayan davranışları sergilemesi ve bu davranışların başkalarının tarafından olumlu olarak değerlendirilmesidir.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde; okul öncesi dönem ve önemi, gelişim alanlarına katkıları, normal gelişim gösteren çocuklar ve sosyal gelişimleri ile özel gereksinimi olan çocuklar ve sosyal gelişim özellikleri, okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamları, bireysel farklılıklar ve sosyal kabulle ilgili açıklamalara yer verilecektir.

2.1. Okul Öncesi Dönem ve Önemi

Okul öncesi dönem yaşamın ilk basamağını oluşturan, çocuğun kişilik ve diğer gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönemdir. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını sağlamaktır. Bu dönemde sunulan zengin yaşantılar ve deneyimler ile çocukların ileride öğrendiklerini yaratıcı bir şekilde kullanan, üretken, farklılıklara saygı duyan ve topluma duyarlı bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır. Bu dönemde çocukların gelişimlerinin üst düzeye çıkarılması hem çocuğun bireysel gelişimi hem de toplumsal açıdan gereklidir.

Özellikle yaşamın sihirli yılları olarak ifade edilen, gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi yıllar diğer yaşam yılları ile karşılaştırıldığında gelişimin farklı yönlerinin birbiriyle ilişkisinin en fazla olduğu yıllar olarak görülmektedir (Oktay, 2000). Bu yıllar çocuğun gelişimindeki en önemli yıllardır. Okul öncesi dönemde temeli atılan kişilik yapısı, psiko-sosyal gelişim ve beden gelişimi ilerleyen yıllarda yön değiştirmekten çok aynı yönde gelişmeye devam etmektedir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlemlenmiştir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002). Bu dönemde kazanılan yaşantılar gelecekte çocukların hayata bakış açısını büyük ölçüde etkilemektedir. Çocuk bu dönemde tüm yaşantılarını adeta birbirinin üzerine koyarak biriktirmekte ve bunlar arasında ilişki kurmayı başarmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar, ailesinden sonra ilk defa sosyal bir toplulukla bir araya gelmekte, kendisini ve çevresini büyük bir merakla keşfetmekte ve bu dönemde,

içinde bulunduğu çevredeki diğer çocuklarla beraber olma, bir akran grubu içerisine dahil olma isteği duymakta ve pek çok sosyal deneyimler yaşamaktadırlar (Pekdoğan, 2018). Akranlarla kurulan bu sosyal deneyimler yetişkinlerle kurulan korumayı ve bakımı içeren ilişkilerden farklı olarak karşılıklı olmaya ve eşitliğe dayalıdır ve sosyalleşmeyi içermektedir. Okul öncesi dönem çocukların akranlarıyla sosyal kabul adına çeşitli etkileşimlerde bulundukları yıllardır ve bu dönemde kurulan olumlu akran ilişkileri yıllar boyunca sosyal kabul ve sosyal yeterliliği etkilemektedir (Gülay-Ogelman, 2018). Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde okul öncesi dönem kişinin hayatını her yönüyle etkileyebilecek önemli temellerin atıldığı bir dönemdir ve bu dönemde atılan temeller ve çevreyle olan ilişkiler sosyal-duygusal gelişimin oluşumunda önemli bir etkiye sahip olacaktır.

2.2. Okul Öncesi Dönemde Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ve Sosyal Gelişimleri

Bebekler doğduktan sonra ilk sosyal ilişkisini anne ve bakımını yapan kişi ile kurmakta ve bu dönemde o kişilere karşı bağıllık göstermektedir. Bebeklerin yaşı ilerledikçe ve çevreye olan merakı arttıkça kişilere olan bağıllık azalmaktadır. Bağıllığın azalması ve anneden ayrılma ile ilk sosyal davranışlar ortaya çıkmaktadır (Orçan, 2008). 4-5 yaşlarında durum yavaş yavaş değişiklik göstermeye başlamakta ve çocukların ilgileri anne babadan arkadaşlara yönelmektedir. Çocuğun okul öncesi döneme başlayıp arkadaş edinmesi ve akran ilişkileri geliştirmesi ile birlikte sosyal gelişimi de artmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2017). Sosyal gelişim çocuğun kendini ifade edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir. Vygotsky Sosyo-Kültürel Kuramı'nda, çocuğun bilişsel gelişiminde içinde bulunduğu sosyal çevrenin önemli rolü olduğunu ileri sürmekte (Miller, 1994) ve bilişsel gelişimi; sosyal öğrenme, sosyal semboller ve sosyal ilişkiler yoluyla kültürün içselleştirilmesi ile açıklamaktadır (Çeçen, 2000). Ona göre, gelişim sosyal bir süreçtir ve çocukların yetişkinlerle ve daha becerikli olan akranlarıyla olan ilişkisiyle gerçekleşmektedir, bu dönemde çocukların kazandıkları kavramlar, fikirler, beceriler ve tutumların kaynağı sosyal çevredir (Ergün ve Özsüer, 2006). Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre çocuklar doğdukları andan itibaren ilişkisel ve çevresel bileşenlerle kurduğu etkileşim sonucunda gelişimi sürdürmekte ve gözlem ve taklit yoluyla öğrenmektedirler. Çocuklar öncelikle öğrenme sürecinde anne

babalarını model almaya başlamakta ve akranlarını model almayla devam etmektedir. Akranlar davranışlarıyla birbirine model olarak davranışların öğrenilmesini sağlamaktadır (Gülay-Ogelman, 2018). Jean Piaget Bilişsel Gelişim Kuramı'nı beyin ve sinir sistemlerinin olgunlaşması sonucu bireyin bulunduğu çevresine uyum göstermesini sağlayan deneyimlerin bütünü olarak açıklamaktadır (Arslan, 2008). Çocuk bazı şemaları ve etiketleri akranları ve anne-babalarıyla ya da sosyal çevresindeki diğer insanlarla yaptığı paylaşımlar sayesinde sosyal geçiş yoluyla kazanmaktadır (Can, 2011b). Ancak çocuk akranlarıyla daha rahat bir ortamda olduğundan ve akranlar daha zengin yaşantılar sunduğundan bu ortamlarda öğrenme, yetişkin-çocuk ortamlarına göre daha fazladır (Gülay-Ogelman, 2018).

Urie Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistem Kuramı da çocuğun gelişimini biyolojik ve çevresel güçlerin birbirleriyle karşılıklı etkileşimi ile açıklamakta ve çocuğun sosyal bağlamlardaki ilişkileri üzerine odaklanmaktadır (Can, 2011a). Bu yaklaşım günümüz erken çocukluk eğitimi programlarının temelini oluşturan yaklaşımlardan biridir (Pınar, 2006). Önerdiği beş çevresel sistem içerisine; çocuğun içinde yaşadığı ev, okul, topluluk gibi yakın çevrelerini, ailesini, komşularını, akrabalarını, akranlarını, çocuğun içinde yaşadığı kültürü ve böylelikle sosyal kurumları, inançları, ülke tarihini ve ekonomisini dahil etmektedir (Kaner, 2010). Urie Bronfenbrenner'in çevresel sistemi esas alan gelişim yaklaşımında bireyi ortasına yerleştirdiği iç içe geçmiş beş sistem vardır. Bu sistemler; mikrosistem, mezosistem, ekosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Çevrenin ve çevreyle ilişkisi olan her tabakanın çocuğun gelişiminde önemli bir etkisi vardır (Bronfenbrenner ve Evans, 2000). Bu süreç bebeğin anneyle etkileşiminden başlamakta ve kültürün etkilerine kadar genişlemektedir (Erdiller, 2010). Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramı çocuğu çevresinden bağımsız düşünemeyeceğimizi vurgulamaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında çocuğun farklılıklarına saygı gösterilmesi ve çevresi tarafından sosyal kabul görmesinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Günümüz erken çocukluk eğitimi programlarının temelini oluşturan yaklaşımlardan bir diğeri ise Sameroff ve Chandler (1975) tarafından geliştirilen Transaksiyonel Model'dir. Transaksiyonel/karşılıklı etkileşim yaklaşımı bir çocuğu tek başına ele almanın; gelişimi, öğrenmeyi, çocuğun deneyimlerini ve bu deneyimlerin çocuk üzerindeki etkilerini açıklamada yetersiz kalacağını; çevrenin

çocuğun üzerinde etkisi olduğu gibi çocuğun da çevresi üzerinde etkisinin olduğunu, çocuk ile çevresi arasındaki etkileşimin karşılıklı etkilerine eşit derecede önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Samerroff ve Fiese, 2000).

Okul öncesi dönemden itibaren çocuğun sosyal gelişiminde anlamlı kazanımlar elde etmeye, sosyal becerilerde yetkinlik kazanmaya başlaması ve sosyal kabul görmesi için içinde bulunduğu yaş ve dönem itibarıyla çocukların bazı sosyal gelişim özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Örneğin; üç-dört yaş dönemindeki çocuklar benmerkezci olma, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini fark edememe gibi özellikler gösterebilmektedir, bununla birlikte akranları ile oyun oynayabilir, iletişim kurabilir ancak bu yaş dönemindeki çocukların paylaşma duygusunun henüz gelişmediği gözlenmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Beş-altı yaş dönemindeki çocuklar ise grup içi etkinliklere katılma, arkadaşlık kurma, başkalarına yardım etme, sırasını bekleme, sosyal sorunları çözme, özür dileme, teşekkür etme, başkalarının duygularını anladığında empati yapma gibi özellikler gösterebilmektedir (MEB, 2006; Gülay-Ogelman, 2018). Bu dönemdeki çocukların sosyal gelişim özellikleri düşünüldüğünde bu yıllarda birçok çocuk kendinden emin, özgür ve sosyal olduğu görülmektedir. Kendi yaş grubu ve yetişkinlerle etkileşime girme yetisi ve isteğine sahip olabilmektedir. Çocuklar bu yaş döneminde akranları ile oyunlara katılabilmekte, oyunlara kendilerini kabul ettirebilmekte veya devam eden etkinliklere katılabilmekte, anlaşmazlıkları çözebilmektedir. Akranlarla olumlu ilişkiler geliştirebilmek, etkileşimler sırasında duygularını yönetebilmek, ebeveynler dışında başka bireylerden de sosyal beklentiler içine girebilmek bu dönemin gelişim görevleri arasındadır (Gülay-Ogelman, 2018). Ancak öte yandan bazı okul öncesi dönem çocukları arkadaş edinmekte ve oyun arkadaşları tarafından kabul görmekte başarılı iken bazı çocuklar bireysel özellikleri veya yetersizlikleri nedeniyle arkadaşları ile iletişim ve etkileşim kurmakta çok zorlanmaktadır. Sosyal ortamlarda etkileşim kuramayan özellikle özel gereksinimi olan çocuklar akranları tarafından dışlanan ve kabul görmeyen çocuklar olarak nitelendirilebilmektedirler. Bu bağlamda özel gereksinimi olan çocuklar akranları ile kıyaslandığında sosyal gelişim özellikleri açısından akranlarına göre daha yavaş ve gecikmeli ilerlemektedir.

2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Sosyal Gelişimleri

Okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukların sosyal gelişimlerini daha iyi anlayabilmek için sosyal gelişime etki eden; sosyal yeterlik, sosyal yetersizlik ve sosyal beceri kavramlarının incelenmesi gerekmektedir. Alanyazında sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Vuran, 2017) fakat bu iki kavramın çok boyutlu, birbiriyle ilişkili ama bunun yanı sıra birbirinden bağımsız yapılar olduğu görülmektedir (Merrel ve Gimpell, 1998). Sosyal yeterlilik, sosyal beceriyi de kapsayan geniş bir kavramdır. Sosyal yeterlik çocuğun bağlama uygun olarak akranlarıyla ve yetişkinlerle uygun ve nitelikli sosyal etkileşim ve iletişim kurup sürdürmesi için gereksinim duyduğu sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin tümünü kapsamaktadır (Han ve Kemple, 2006). Başka bir deyişle sosyal yeterlik, çocuğun arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmesi, duygusal ilişkiler kurabilmesi, gruplara ve sosyal ortamlara katılım sağlayabilmesi için gereken sosyal becerileri içinde barındırmaktadır (Gresham, 1986; Gresham ve Elliott 1987). Çocuğun akranlarıyla ve çevresindeki diğer bireylerle başarılı kişiler arası ilişkiler geliştirmesi, arkadaşlık kurması, akran kabulünü sağlaması ve çevresindekilerle olumsuz ilişkilere son verebilmesi gibi beceriler ve çocuğun bu becerileri kullanma düzeyi de sosyal yeterliliği tanımlamaktadır (Vuran, 2017).

Gresham ve Reschly (1981)'e göre sosyal yeterliliğin uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler olmak üzere iki önemli boyutu vardır. Daha sonra Gresham (1986) üçüncü bir boyut olarak akran kabulünü eklemiştir. Akran kabulü sosyal yeterliliğin bir parçasıdır ve aynı zamanda çocuğun sergilediği yeterli sosyal davranışların bir sonucudur (Vuran, 2017). Yani çocuğun sosyal yeterliliğin uyumsal davranış ve sosyal beceri boyutlarında yetkin olması, akranları tarafından sosyal kabulünü yükseltmekle birlikte sosyal yeterliliğin erken yaşta gelişmesi çocuğu akran reddine karşı korumaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Bu boyutlarda yetersiz olan çocukların sosyal olarak yeterli olamayacakları düşünülmektedir. Bu bağlamda sosyal yetersizlik, sosyal becerilerin öğrenilmesinde ya da sergilenmesinde yaşanan birtakım aksaklıkları ifade etmektedir (Elliot ve Gresham, 1987).

Mercer ve Mercer (2005)'e göre sosyal beceri, sosyal yeterliliğin bir unsuru olan öğrenilmiş ayrık davranışlar bütünüdür. Sosyal beceriler; 1970'li yıllarda akran kabulü, davranış ve yeterlik terimleriyle ilişkili, 1980'li yıllarda kişiler arası davranışlarla ilişkili

tanımlanmıştır. 1990'lı yıllardan günümüze ise kişisel ve sosyal doyumla sonuçlanan ve bireyin sosyal işlevlerini geliştiren bağlama uygun belirli davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Vuran, 2017). Başka bir deyişle sosyal beceriler; sözlü ve sözsüz davranışlardan oluşan, kişinin çevresi ile etkileşimini kolaylaştıran, kişinin sosyal ortamlarda olumlu tepki vermesini ve olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal davranışları içeren, sosyal ortamlarda kullanılan, sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak var olan becerilerin pekişmesine olanak tanıyan, sosyal açıdan kabul edilebilecek yanıt ve davranış çeşitlerini oluşturmaya yardım eden davranışları içermektedir (Ekmişoğlu, 2007).

Çocuğun yaşadığı sosyal ortama uyum sağlayabilmesi, bu ortamda bulunan arkadaşlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurup sürdürebilmesi ve sosyal yeterliliğini kazanabilmesi için yaşına uygun çeşitli sosyal becerileri edinmesi gerekmektedir. Gelişim sürecinde akranlarıyla yaşadığı yoğun ilişkiler, çocuğa gerekli sosyal becerileri kazanabilmesi ve sosyal yeterliliği sağlayabilmesi için birçok fırsat sunmaktadır. Bu noktada akranlar çocukların sosyal açıdan başarılı etkileşimler kurmalarını ve sosyal gelişimlerini tamamlamalarını sağlamaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Okul öncesi dönemde kazanılması gereken başlıca sosyal beceri ve davranışlar; güven, öz farkındalık, öz güven, kişiler arası iletişim becerileri, sosyal davranışlar, arkadaşlık becerileri, problem çözme becerileri, öz disiplin ve öz düzenleme olarak sıralanabilir (Kostelnik vd., 2005 akt. Gülay-Ogelman, 2018).

Sosyal beceriler tüm çocuklar için hayati öneme sahiptir ve sosyal becerileri edinmek yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Okul öncesi dönem birçok gelişim alanında kritik bir öneme sahip olduğu gibi sosyal gelişim alanında da kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönemde kazanılması gereken ön sosyal becerilerin gelişimindeki gecikmeler, çocuğa okul çağında ve yetişkinlik döneminde sosyal yeterliliğin edinilmesinde sınırlılıklar yaşatabilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Bu noktada özel gereksinimi olan çocuklarda ise yaşanan bu sınırlılıkların yoğunluğu ve çeşidi yetersizlik tür (zihin, işitme ve görme yetersizliği, OSB, dil ve konuşma bozukluğu vb.) ve derecesine (hafif, orta, ağır) göre değişebilmektedir. Bazı çocuklar sosyal yeterlikte akranlarının oldukça gerisinde kalırken bazıları az düzeyde farklılık gösterebilmektedir (Vuran, 2017).

Sosyal gelişim alanında akranlarından belirgin derecede farklılıklar gösteren yetersizlik türlerinden biri OSB'dir. OSB olan çocuklar özellikle iletişimin karşılıklı olarak sürdürülmesini sağlayan sosyal ve duygusal karşılıklı sınırlılıklar göstermektedirler. Göz kontağı kuramama, ortak ilgi ve dikkat yetersizlikleri, sözel olmayan becerilerdeki yetersizlikler, başkalarının duygularını anlayamama ve kendi duygularını ifade edememe, akranlarla etkileşim kurmada başarısızlık durumları OSB olan çocukların sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Boyd ve Shaw, 2010; Heward, 2013; Mazurek, 2014). Zihin yetersizliğinin sebep olduğu anlama ve kavrama güçlükleri çocukların bağlama uygun sosyal davranışlar sergilemelerini zorlaştırmaktadır (Metin ve Işıtan, 2011). Bununla birlikte zihin yetersizliği olan çocuklarda normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranış sergiledikleri için akranları tarafından sıklıkla reddedici davranışlar görmektedirler (Reiter ve Lapidot-Lefler, 2007). Akranları tarafından sosyal kabulün düşük olması sebebiyle arkadaş edinme ve arkadaşlarla etkileşim kurmada sorun yaşamaktadırlar ve bu durumda kendilerinden yaşça küçük çocuklarla arkadaşlık etmeyi ya da sosyal ortamlardan kendilerini soyutlamayı tercih etmektedirler (Eripek, 2012). Ayrıca bilişsel yetersizlikler çocukların akranlarıyla en önemli etkileşim araçlarından olan oyun davranışlarını, dil-iletişim becerilerini ve problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilemekte, bu durum sosyal yeterliliğin tam olarak sağlanamamasına neden olmaktadır (Guralnick vd., 2006; Hoza, 2007; Stewart, 2007). Bu bağlamda dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların dil ve iletişim becerilerini kullanmada yaşadıkları güçlükler, sınıf içindeki problem davranışları ve olumsuz benlik algıları nedeniyle sosyal gelişimlerinde sorunlara neden olurken (Asher ve Gazelle, 1999), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda sözel ve fiziksel ipuçlarını anlamada, kendilerine söylenen sözleri yorumlamada, işitsel ve görsel uyaranları algılamadaki sınırlılık nedeniyle dili edinmede zorluklar yaşamaktadırlar. Serebral palsisi olan çocuklarda görülen hareket güçlükleri sosyal gelişim alanında da sorunlara yol açmaktadır (Kayıhan, 2011). Görme yetersizliği olan çocuklarda ise vücut dilini uygun kullanma ve sosyal etkileşim kurmada güçlük yaşamının yanı sıra bazı çocuklar da körlük tiklerinin neden olduğu sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmektedirler (Rahi ve Cable, 2003). İşitme yetersizliği olan çocuklar ise küçük yaşlarda birbirleriyle oyun oynarken kurdukları

arkadaşlıklarda sorun yaşamayabilirler ancak yaşla beraber dilin karmaşıklıklığı arttıkça akranlarına göre daha az sosyalleşebilmektedirler (Most, Ingber ve Heled-Ariam, 2011).

Her biri birbirinden farklı özellikler gösteren ve bireysel farklılıkları nedeniyle sosyal ortamlara girmekte zorlanan özel gereksinimi olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmenin en önemli yollarından biri kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan çocuklara normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olma fırsatı sunmakta ve çocukların bir arada olması özel gereksinimi olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri için çok sayıda fırsat yakalamalarına imkan vermektedir. Bu yüzden kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan çocukların sosyal gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadır (Kemp, 2016). Son yıllarda dünyada özel gereksinimi olan bireylerin gereksinimlerinin en az kısıtlayıcı ortamlarda, yani çocuğun ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği eğitim ortamlarında sağlanması yaklaşımı ön plandadır. Alanyazın incelendiğinde de yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla bir arada eğitim gören özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin hızlı olduğunu göstermektedir (Baker ve Zigmond, 1995; Freeman ve Alkin, 2000; Odluyurt ve Batu, 2013).

2.4. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma

Kaynaştırma en basit tanımıyla özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almasıdır. Temel mantığı; özel gereksinimi olan çocuğun akranlarının sergilediği doğru ve beklendik davranışları model alması ve öğretmenin yaptığı uyarlamalar sayesinde akademik becerileri kendi hızında öğrenmesidir (Sucuoğlu, 2010). Kaynaştırma eğitiminin temelleri 1900'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri [ABD] de atılmış ve 1970'lerde İtalya, Norveç, İngiltere, Fransa ve Amerika'da yasalarla kabul edilmiştir (Kargın, 2004). Ülkemizde ise 1983 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası'nda kaynaştırma eğitime değinilmiş fakat 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2006 yılında çıkarılan Özel eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile gelişmeye başlamış ve uygulama sıklığı artmıştır (Kargın, 2004; Sucuoğlu vd., 2014).

2017/2018 eğitim öğretim yılı MEB istatistiklerine göre ortaokul düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı; 108.753, ilkokul düzeyinde; 105.098, okul öncesi düzeyinde ise; 2.601'tir (MEB, 2018). Bu rakamlara bakıldığında erken tanılamamanın önemi ve okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması gerekliliği açıkça görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi ilk ortaya çıktığı zamanlarda çocukların fiziksel olarak bir araya getirilmesi üzerinde durulmuş ancak daha sonra, özel gereksinimi olan çocukların sadece yaşlıları ile aynı sınıflarda bulunmalarının yeterli olmadığı görülerek, sınıf öğretmenine ve öğrenciye gerekli destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasının esas olduğu vurgulanmıştır (Kargın, 2004; Batu 2010b; Sucuoğlu, 2010; Acarlar, 2013).

Kaynaştırmanın temel amacı hem özel gereksinimi olan çocuklar hem de normal gelişim gösteren çocuklar ve aileleri için ait olma duygusu, üyelik, olumlu sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar, çocukların tam potansiyele ulaşması için gelişim ve öğrenmeyi içermektedir (Bredekamp, 2015). Özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla olumlu sosyal etkileşimler kurmaları, akranları tarafından sosyal kabul görmeleri, akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal gelişimlerini de sağlamak kaynaştırmanın ana hedeflerindendir. Kaynaştırmanın gelişmiş uygulamaları çocukların akranlarıyla birlikte sosyal paylaşımlarının artırılması ve tüm yaşamları boyunca ortak bir sosyal yapı içinde uyumlu bir şekilde yaşamalarını amaçlamaktadır (Batu ve Uysal, 2010). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan küçük çocukların akranlarıyla birlikte toplumda yer almalarına, ait oldukları topluma ilişkin deneyimler kazanmalarına ve toplum tarafından kabul gören davranışları öğrenmelerine imkan sağlamaktadır (Acarlar, 2013). Okul öncesi dönem çocukların kişilik gelişimlerinde kritik bir dönemdir. Okulla ilk tanıştıkları dönem olan okul öncesi eğitim döneminde sınıflarında bulunan özel gereksinimi olan arkadaşını kabul edip onun farklılıklarına saygı gösteren akranlar bu olumlu davranışlarını yaşamının diğer dönemlerinde de sergileyebilecektir. Böyle düşünüldüğünde kaynaştırma eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren başlayıp, akranlarla olumlu etkileşim içinde başarılı bir şekilde devam ettirilmesi özel gereksinimi olan çocukların toplumsal uyumu açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca özel gereksinimi olan çocukların akranları tarafından kabul görmesi sosyal becerilerini arttıracak gibi akademik başarısını da arttırmaktadır (Kabasakal vd., 2008).

Araştırma sonuçları ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıftaki normal gelişim gösteren çocukları, özel gereksinimi olan arkadaşları hakkında kısaca bilgilendirdiklerini, iletişimlerini ve ilişkilerini geliştirmek için bir çaba sarf etmediğini göstermektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Oysa kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin tutumları çok önemlidir, öğretmen sınıf ortamında olumlu ve kabul edici bir hava yaratmalıdır (Batu, 2010a). Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli başrolü oynayan etmenlerden birisi de öğretmenler olduğu kadar akranlardır (Smith vd., 2003). Akranlar özel gereksinimi olan arkadaşlarının yetersizliği olduğu ya da ihtiyaç duyduğu alanlarda onlara yardımcı olarak özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma uygulamalarından olumlu bir şekilde yararlanmalarına yardımcı olabilmektedirler. Bu bağlamda kaynaştırma ortamlarında bulunan akranların olumlu tavır içinde olmaları önemlidir.

Araştırmalar kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklar, aileler ve öğretmenler açısından olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur (Kabasakal vd., 2008; Acarlar, 2013). Özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla bir arada olması; kendine güven, takdir edilme, işe yarama, cesaret, sorumluluk alma gibi sosyal değerlerinin gelişmesini, uyumlarının, başarılarının ve olumlu davranışlarının artmasını sağlamaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklarda ise bireysel farklılıklara saygı, hoşgörü, yardımlaşma, liderlik, model olma, demokrasi, sorumluluk duyguları ve ahlak anlayışlarının gelişmesine, özel gereksinimi olan çocuklara karşı sosyal kabul sağlamalarına, kendi yetersizliklerinin farkına varıp bunları giderme davranışlarının ve problem çözme becerilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi ile eğitimde ekonomiklik ve fırsat eşitliği sağlanmaktadır (MEB, 2013). Kaynaştırmanın yararları aşağıdaki Tablo 2.1.'de listelenmiştir.

Tablo 2.1. Kaynaştırmanın yararları (Acarlar, 2013, s.26; MEB, 2013, s.31)

<i>Kaynaştırmanın özel gereksinimi olan çocuklar için yararları</i>
• Çocukların akademik ve gelişimsel kazanımları ayrı okulda kazanılana eşittir ya da daha fazladır. • Toplum içinde yaşamaya hazırlık olacak nitelikte gerçek yaşam deneyimleri kazanılır ve toplumsal yaşam ve uyum becerilerini kazanırlar. • Özel gereksinimi olmayan akranlarla etkileşim fırsatları olur, birlikte yaşama ve arkadaşlık kurma öğrenilir böylece topluma kabulü artar. • Etkin sosyal iletişim, etkin katılım ve iş birliği becerilerini kazanırlar.

- Motor, sosyal, dil ve bilişsel becerileri daha iyi olan çocukların gözlemlenmesi ve taklit edilmesi ile yeni beceriler öğrenilir.
- Kendilerine güvenleri ve cesaretleri artar.
- Sorumluluk alma bilinci gelişir.

Kaynaştırmanın normal gelişim gösteren çocuklar için yararları

- Çocukların sadece olgunlaşmadan beklenenin üzerinde gelişimsel ve akademik kazanımları olur.
- Özel gereksinimi olan bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı elde edilir ve farklılığa karşı olumlu tutum geliştirilir.
- Önyargıları azalır, hoşgörüler artar.
- Kendilerini başkalarının yerine koyma ve onları anlama öğrenilir.
- Koşulsuz kabule uygun davranış gösterirler.
- Tüm zorluklara rağmen başarılı olan bireyleri tanıma fırsatı elde edilir.

Kaynaştırmanın aileler için yararları

- Özel gereksinimi olan çocukların aileleri, normal gelişimi öğrenirler ve kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissederler.
- Özel gereksinimi olan çocukların aileleri, kendilerine önemli destek sağlayabilecek olan normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimlerini geliştirirler.
- Özel gereksinimi olmayan çocukların aileleri, çocuklarına bireysel farklılıkları ve onlara saygı duymayı öğretme fırsatı elde ederler.
- Yasal hak ve sorumluluklarını öğrenirler.

Kaynaştırmanın öğretmen için yararları

- Tüm çocukların gereksinimlerini karşılama konusundaki güvenleri ve deneyimleri artar.
 - Farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirirler.
 - Sınıf ortamını ve öğretim programını sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerileri kazanırlar.
 - Özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen gibi diğer personelle iş birliği kurma becerileri geliştirirler.
-

Okul öncesi dönemde kaynaştırmanın pek çok yararının olduğu tartışılmaz bir gerçektir ancak kaynaştırmadan başarı sağlayabilmek için pek çok etmenin (aile, öğretmen, akranlar, yönetici, fiziksel koşullar ve destek hizmetler) iş birliği içinde olması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili olarak aile öğretmeni, yönetici ve akranlar arasında yeterli iş birliğinin olmaması nedeniyle hem öğretmen hem de akranların olumsuz tutum ve görüşleri dikkat çekici niteliktedir. Özellikle öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimi olan çocukları istemedikleri, akranların ise kendilerinden farklı olduğu gerekçesiyle sosyal ortamlarda kabul göstermedikleri vurgulanmaktadır (Uysal, 1995; Üstün ve Yılan, 2003; Koçyiğit, 2015; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Bireysel Farklılıklar, Akran İlişkileri ve Sosyal Kabul

Gelişim fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönleri ile bir bütündür. Çocuğun her alandaki gelişimi birbiriyle ilişkilidir. Gelişim süreci içinde, tüm çocuklar aynı gelişim yolunu izlemektedir. Ancak, bazı çocuklar akranlarına kıyasla daha yavaş ve güç

ilerlemektedir. Şöyle ki, bazı çocuklar diğer yaşlılarına göre daha hızlı gelişmektedir. Örneğin: bir buçuk yaşına gelmeden yürüyen ve konuşan çocuklar olabileceği gibi iki buçuk-üç yaşına geldiği halde hala yürüyemeyen ve konuşamayan çocuklar da olabilmektedir. Gelişimin; birbirini izleyen düzenli bir süreç olmasının yanında bireysel farklılıkların etkisi altında olduğunu unutmamak gerekmektedir. Bireysel farklılıklar; farklı dil, din, kültür, ırk, öğrenme geçmişi, öğrenme tarzı ve yetenekleri ile ihtiyaçları olarak ifade edilebilmektedir (Nettle, 2007). Bireysel farklılık dendiğinde geniş bir yelpazede farklı tanımlar olduğu dikkat çekmektedir. Kısaca özetlemek gerekirse bireysel farklılıklar; her bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel özellikleri, ilgi alanları ve tercihlerinin birbirinden farklı olmasıdır. Okul öncesi dönemde de her çocuk birbirinden farklı özelliklere sahip olabilmekte ve her çocuğun güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır.

Çocuklar çok erken yaşlarda cinsiyet, ten rengi, dil ve fiziksel yetenekler gibi farklılıkların farkına varmaya başlamaktadır. Yapılan çok sayıda araştırma çocukların insanlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri gözlemleyerek ve bu farklılıklar hakkındaki konuşulan olumlu ve olumsuz mesajları özümseyerek geliştirdikleri sonucuna varmıştır (Ausdale ve Feagin, 2001). Çocuklar, dünyalarını anlamlandırmaya çalışırken farklı dilleri, fiziki görünüşleri veya davranışları daha çok dikkate alabilirler ve kutuplaşmış ya da önyargılı gibi görünen sonuçlar çıkarabilmektedir (Derman-Sparks ve Ramsey, 1993).

Okul öncesi dönemde de çocuklar dahil oldukları akran grubunun özelliklerinin, kendi aralarındaki farklılıkların ve benzerliklerin farkındadır ve farklılıkları dikkatle gözlemlemektedir. İşte bu noktada yetersizlik durumlarına yönelik farklılıklar varsa bu durumu fark etmeye başlamaktadır (Derman-Sparks, 2010). Genellikle diğer çocukların fiziksel engellerine yönelik ön yargılar oluşturmaktadırlar. Bu ön yargılar özellikle, okul içerisinde belirgin bir şekilde fark edilmektedir. Çocuk kendi sınıfı içerisinde, kendinden farklı fiziksel özelliklere sahip çocukları gördüğü zaman ilk olarak uzaklaşma çabası içerisine girmektedir. Bu nedenle çocukların farklı özellikteki akranlarına yönelik oluşturdukları ön yargılara ilişkin tutumların iyileştirilmesinde ilk akla gelen konulardan biri de bireysel farklılıklara saygıdır.

Herkesin kendi gerçek kimliğini oluşturabilmesi için, toplumun diğer bireyleriyle maddi, manevi, sosyal ve kültürel ilişkilere ihtiyacı vardır. Okul öncesi dönem çocuğun

toplumun diğer bireyleriyle kurduğu sosyal ve kültürel ilişkinin temelini atıldığı yıllardır. Çocuk ve sosyal çevresi birbirinden ayrı düşünülemeyeceğinden okul öncesi eğitim programlarının çocuğa kattığı bireysel yararlarının yanında bir de toplumsal yararları olmalıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okul öncesi eğitim programlarının eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal bütünleşmeyi sağlayıcı, ayrımcılığa karşı, farklılıklara saygı ve empati becerilerini destekler şekilde planlanmasına dikkat edilmelidir. Bu değerlere dikkat edilerek hazırlanmış bir programda çocukların hoşgörülü, empati yapabilen, farklılıklara saygı duyan bireyler olarak yetişmelerinin temelleri atılacak ve farklılıkların olduğu bir toplumda önyargıdan uzak bir şekilde, farklılıkla karşı sosyal kabulü sağlayıp birlikte yaşamayı küçük yaşlardan itibaren öğrenmiş olacaklardır (Aktan-Acar, 2017). Okul ortamlarında sınıflar, toplumun küçük bir örnek parçasıdır ve okul öncesi dönem kaynaştırma ortamlarında demokratik eğitim atmosferini oluşturmak, çocuklar arasında sevgi, saygı, hoşgörü, iş birliği, sorumluluk, dayanışma ve paylaşma gibi olumlu duyguları geliştirmek de özel gereksinimi olan öğrencinin sınıfta kabul edilmesi ve bireysel farklılıklarına saygı duyulmasıyla mümkündür.

Kaynaştırma ortamlarında bu olumlu duyguları geliştirmede akran ilişkilerinin rolü büyüktür. Akran ilişkileri çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde etkiye sahiptir ve çocuğa pek çok beceri kazandırmaktadır. Çocuklar akran ilişkileri sayesinde birçok sosyal beceriyi, toplum kurallarını, topluma uyum sağlamayı öğrenmektedir (Gülay-Ogelman, 2018). Akran ilişkileriyle çocuk özellikle (teşekkür etme, özür dileme, girişimde bulunma, cesaret etme gibi) sözel becerileri uygulama fırsatı bulmakla birlikte, paylaşma, yardımlaşma, yardım isteme, bilgi isteme, soru sorma, organizasyonlar yapma, başkalarının hakkına saygı gösterme, davranışlarının sonuçlarını kabullenme başta olmak üzere pek çok sosyal beceriyi öğrenmektedir (Brown, Odam ve Conray, 2001).

Akranlar çocukların kendilerini tanımalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar bu ilişkiler içinde kendileri hakkında geri bildirim almakta, böylece kendileri hakkında algılar oluşturmakta ve kendilik algılarını şekillendirmeye başlamaktadırlar (Rowley vd., 1998). Akran ilişkileri, çocukta güven duygusunun oluşması, sosyal bilişsel gelişmeyi artırması, sosyal destek sağlaması, duygusal destek işlevi görmesi gibi nedenlerden ötürü çocukların sosyal, duygusal, bilişsel gelişimleri açısından önemli

görülmektedir. Akran ilişkileri sayesinde çocukların empati becerileri gelişmekte; iş birliği ve rekabet içeren etkinliklere katılmayı öğrenmektedirler. Kazandıkları bu beceriler, onların diğer insanlarla uyum içinde yaşamalarını sağlamaktadır. Bu nedenle akran ilişkileri; bilişsel açıdan, okula uyumun, akademik hazır oluşun (Ladd ve Coleman, 1997), akademik motivasyonun ve başarının (Mendez-Fantuzzo ve Cicchetti, 2002; Chen vd., 2005) ve ileriki yıllardaki psikolojik sağlığın önemli belirleyicilerinden olmaktadır (Denham, 2003).

Okul öncesi dönemde kazanılması gereken akran ilişkileri ile ilgili temel kavramlardan biri de sosyal kabuldür. Bazı kaynaklarda sosyal kabul; sosyal konum, akran kabulü ya da akran statüsü olarak da ifade edilebilmektedir. Sosyal kabul en temel anlamda, çocukların akran grubundaki diğer çocuklar tarafından ne kadar sevildiğini, sevilmediğini ifade etmektedir. Sosyal kabulün belirlenmesinde, çocukların akran grubu içindeki ilişkileri ve kabul düzeyleri esas alınmaktadır (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997). Akranları tarafından sevilmeyen (reddedilen) ve sevilen (popüler) çocukların, ileriki yıllarda suç işleme, uyum problemleriyle karşılaşma olasılıkları farklılaşmaktadır (Ladd ve Burgess, 2001). Akranları tarafından sevilmeyen, sosyal becerilerde yetersiz, akranlarıyla olumlu etkileşimler kuramamış olan çocukların ileriki yıllarda da psikolojik açıdan sorunlar yaşama ihtimali yüksektir (Dodge vd., 2003). Çocukların sosyal kabullerinin oluşmasında arkadaşlarının fiziksel özellikleri, davranış özellikleri, iletişim biçimleri, sosyal problem çözme becerileri ve duygusal farklılıkları gibi bireysel özellikleri etkili olabilmektedir (Çolak, 2015). Bu bağlamda sosyal kabulü etkileyen kişilik özellikleri şunlardır (Gülay-Ogelman, 2018, s.80)

- Sosyal, uyumlu, arkadaş canlısı, sorumluluk sahibi olma,
- Fiziksel çekicilik,
- Olumlu sosyal davranışlar,
- Oyun becerileri, ahlak anlayışı, popülerlik,
- İşbirlikli davranma, yardımseverlik gibi sosyal beceriler,
- Akademik başarı, mizah anlayışı, olumlu ruh hali, iletişim becerileri,
- Sosyal problem çözme becerileri,
- Bilişsel, dilsel yeterlik,
- Empatik bakış açısı,

- Kurallara uyma,
- Mizah anlayışı.

Ayrıca sosyal kabul, çocuğun benlik oluşumunda önemli etmenlerden biridir. Çocuğun çevresi tarafından sosyal kabul görmesi kendisine güven duygusunun artmasına katkı sağlamakta, bu durum olumlu bir benlik gelişimi için temel oluşturmaktadır. Olumlu benlik kavramı yaşam boyunca mutluluk için oldukça önemlidir. Çocuk sosyal kabul aldığını hissetmezse kendine olan güveni zedelenebilmekte ve çekingenliği artabilmektedir. Akranlarıyla iletişimde girişken olan ve yetişkinlere daha az bağımlı olan çocukların kendinden emin oldukları ve kendilerine güvendikleri bulunmuştur (Hartup, 1996; DeRosier, 2004).

Okul öncesi dönem, çocukların akranlarıyla sosyal kabul adına çeşitli etkileşimler içinde bulundukları yıllardır. Okul öncesi dönemde başlayan bu etkileşimlerin ilköğretim ve lise yıllarına kadar devam etmekte olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren akranların kendilerinden farklı özelliklere sahip olan özel gereksinimi olan çocukları kabul etmeleri hem kendileri hem de özel gereksinimi olan çocukların sosyal gelişimleri için oldukça önemlidir. Normal gelişim gösteren akranların sınıflarındaki farklı düşünme stilleri, farklı seviyedeki akademik kazanımlar, farklı bedensel özelliklerin olduğu sınıf arkadaşlarını kabul edip arkadaşları hakkında bilgi sahibi olmaları karşısındakinin davranışlarını daha iyi anlama potansiyeli olarak tanımlanan (Goleman, 1995) ve bu yönüyle çocukluktan yetişkinliğe kadar sosyal ilişkilerinde önemli bir yer tutan empati becerileri için ön koşuldur (Kaya ve Siyez, 2010). Tüm bu farklılık içerisinde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarının duygu düşünce ve hislerinin anlayabilmesi kaynaştırmanın temelinde olan sosyal uyum ve kabulün gerçekleşmesine yardımcı olabilmektedir. Bunu yapabilmek için sınıf içerisinde empatik bir anlayışın hakim olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında akran ve sosyal kabulün önemi yadsınamaz bir gerçektir ve akran kabulü denildiğinde bir de akran reddi ve reddedilmeye neden olan etmenler de önemlidir. Akran reddi, akranlar tarafından az sevilme ya da sevilmemeye olarak tanımlanmaktadır (Farmer, 2000). Akran reddini etkileyen etmenler ise;

- Saldırganlık,

- Fiziksel olarak çekici olmamak,
- Engelli olmak,
- Aile ile ilgili faktörler (aile üyelerinden birinin vefatı, boşanma, yeni doğan bebek),
- Düşük öz güven,
- Sosyal bilgi sürecindeki eksiklikler,
- Olumlu sosyal davranışlardan yoksun olma (Gülay-Ogelman, 2018, s.81) olarak sıralanabilmektedir.

Araştırmalar özel gereksinimleri olan çocukların sıklıkla akranları tarafından sosyal kabul görmediğini, genellikle dışlanan ve düşük sosyal konumda olduklarını belirtmektedir (Estell vd., 2008; İnan, 2017). Beş yaşından sonra genelde çocuklar fiziksel engeli olan çocuklara karşı olumsuz tavır sergilemektedir (Frostad ve Pijl, 2007). Zihinsel yetersizliği olan ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar da sosyal becerilerde yetersiz bulunmuştur ve akranları tarafından reddedilmiştir (Gadeyne, Ghesquiere ve Onghena, 2004). OSB olan çocuklar sosyal oyunlara nadir olarak katılmakta ve genelde akranlarına ilgi göstermemekte ve bunun sonucunda ise oyun arkadaşları tarafından reddedilmektedirler (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007).

Akranları tarafından reddedilmeyle karşı karşıya kalan çocuklar akranlarıyla daha az arkadaşlık etme fırsatı bulmakta ve akranları tarafından kabul edilmeyi sağlayacak pek çok kritik sosyal becerileri edinmede yetersizlik yaşamaktadırlar (Vuran, 2017). Bu durum gelecekte çocukların hayatında akademik becerilerinde yetersizlik, okulu bırakma, suça ve şiddete eğilim, ruh ve akıl sağlığında sorunlar, işsizlik ve alkol gibi birçok soruna sebep olabilmektedir (Anthony vd., 2005). Akran reddi sosyal uyumsuzluğun önemli bir göstergesidir. Akran reddinin çocukların öğrenme deneyimlerini, sosyal gelişimlerini ve ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilediği ve okul hayatını zorlaştırdığı görülmektedir (Mize ve Abell, 2003). Ayrıca anlaşılmadığını, bulunduğu sınıf ortamında sevilmediğini ve kabul görmediğini düşünen çocuğun okula karşı olumsuz bir tutum sergilemesi ve okula gelmek istememesi ya da geldiğinde arkadaşlarından kendisini soyutlayıp yalnız kalmak istemesi de yüksek bir ihtimaldir. Bush, Ladd ve Herald (2006), yaptıkları çalışmada akranları tarafından reddedilen çocukların olumsuz davranışlar geliştirdiğini ve bu olumsuz davranışların sonucunda sınıf katılımlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Erken çocukluk

dönemindeki akran reddinin okuldaki uyum problemlerinin belirleyicisi olabileceği tespit edilmiştir (Gülay-Ogelman, 2018). Dolayısıyla akran reddinin meydana getirdiği olumsuzluklar düşünüldüğünde akran kabulünün önemi de ortaya çıkmaktadır.

2.5.1. Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve sosyal kabul ile ilgili araştırmalar

Bu çalışmada okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve sosyal kabul ile ilgili çalışmalara ulaşabilmek amacıyla “okul öncesi dönem” (preschool), “normal gelişim gösteren çocuklar” (typically developing children), “özel gereksinim” (special needs), “özel gereksinimi olan çocuklar”, (the children with special needs), “kaynaştırma” (inclusion), “bireysel farklılıklar” (individual differences), “sosyal gelişim” (social development), “sosyal ilişkiler” (social relationships/social connections), “sosyal konum” (social status), “sosyal kabul” (social acceptance), “akran kabulü” (peer acceptance) ve “akran ilişkileri” (peer relationships), “arkadaşlık” (friendship), “akran reddi” (peer reject/rejection), “yalnızlık/dışlanma” (loneliess/exclusion) anahtar kelimeleri birlikte kullanılarak internet üzerinden (EBSCO-Host, ProQuest, Google, ERIC) elektronik veri tabanları taranmıştır. Tarama sürecinde araştırmaların normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocuklar ile bireysel farklılıklar ve sosyal kabulü içeren ilgili konuda yapılmış çalışmaların olması, hakemli bir dergide yayınlanmış olması, yüksek lisans veya doktora tezi olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Çalışmalar sırasıyla Tablo 2.2. ve Tablo 2.3.’te yer almaktadır. Ayrıca tabloda yer alan araştırmalardan bu araştırmanın amacıyla yakından ilgili olduğu düşünülen “sınıfında özel gereksinimi olan çocukların olduğu normal gelişim gösteren akranlar, bireysel farklılıklar, sosyal kabul, akran kabulü ve reddini” içeren çalışmalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

Karadağ, Yıldız-Demirtaş ve Girli, (2014) akranların sınıflarındaki özel gereksinimi olan öğrenciyi tercih etme durumlarını ortaya çıkarmak için bir çalışma yapmıştır. Çalışma iki down sendromlu, bir asperger sendromlu, bir serebral palsili, anaokulunda kaynaştırma eğitimine devam eden dört öğrenci ve bu çocukların sınıflarında bulunan, normal gelişim gösteren 44 çocuk ile nitel araştırma yöntemi doğrultusunda yapılmıştır. Sosyometri tekniğinden yararlanılarak bir görüşme formu oluşturulmuş ve her öğrenciyle yaklaşık yarım saatlik görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler tümevarım veri analizi ile temalar

haline dönüştürülerek analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları tarafından tercih edilme durumunun etkinliğin şekline göre değiştiği (beslenme saatleri ve grup etkinliklerinde daha fazla) ve genel olarak akranları tarafından görmezden gelindiği tespit edilmiştir. Özel gereksinimi olan çocuğun reddedilme nedeni olarak ise genelde sınıf içindeki problem davranışları gösterilmiştir.

Küçüker, Işıkoğlu-Erdoğan ve Çürük, (2014) okul öncesi kaynaştırma ortamlarında hafif zihin yetersizliği olan çocukların akran kabulünü incelemişlerdir. Çalışmaya üç zihinsel yetersizliği olan çocuk ve bu çocukların sınıflarında bulunan, normal gelişim gösteren 51 çocuk katılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda özel gereksinimi olan çocuklardan birinin akranları tarafından kabul gördüğü, birinin reddedildiği, birinin ise bazen kabul bazen de reddedildiği görülmüştür. Ayrıca sosyal becerilerin gelişmiş olması akran kabulü ile ilişkili görülürken, sosyal yetersizlik ve problem davranışlar da akran reddi ile ilişkili görülmüştür. Sınıf arkadaşları, kabul gören çocuğa yönelik paylaşma, oyun oynama ve yardım etme gibi davranışları belirtirken red gören çocuğa yönelik ise fiziksel zarar verme, oyun bozma gibi problem davranışlarını ve sosyal beceri yetersizliğini dile getirmişlerdir. Hem kabul hem red gören çocuğun bazen olumlu sosyal davranışlarını bazen de problem davranışlarını ve sosyal yetersizliğini ifade etmişlerdir.

Metin, Şenol ve Yumuş, (2015) okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden 60-66 aylık OSB tanılı çocukların sosyometrik statülerini incelemişlerdir. Çalışma 82 normal gelişim gösteren çocuk ile yürütülmüştür. Her bir çocukla yaklaşık yirmi dakika süren görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde çocuklara sosyometri tekniği uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Çalışmanın sonuçları otistik çocukların sosyal konumlarının genellikle reddedilen ya da dışlanan konumda olduğunu ortaya koymuştur. Görüşmelerde sorulan sorulardan alınan cevaplara göre, OSB olan çocuklar sınıf arkadaşları tarafından grup etkinliklerinde hiçbir çocuk tarafından tercih edilmemiştir. Serbest zaman etkinliklerinde ve evdeki doğum günü partisine çağrılmak istenen arkadaş tercihlerinde ise sadece bir çocuk OSB tanılı çocuğu 3. derecede tercih etmiştir. OSB tanılı çocuğu 3. derecede tercih eden çocuğun engelli bir kardeşe sahip

olması dikkat çekmiştir.

Ünsal ve Şahan, (2015) 5 yaş çocuklarının “engelli” kavramına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada veri toplamak amacıyla 9 kız ve 9 erkek normal gelişim gösteren 5 yaş grubu çocukla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında çocuklardan engelli kavramı ile ilgili resim yapmaları ve yaptıkları resimleri anlatmaları istenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve araştırmanın veri analizleri betimsel analiz ile yapılmıştır. Çocukların birçoğunun çevresinde engelli birey gördüğü fakat engelli kavramını çoğunlukla olumsuz bir şekilde ve fiziksel engel olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yu, Ostrosky ve Fowler, (2015) çalışmalarında okul öncesi öğrencilerinin engelli ya da gelişimsel geriliği olan akranlarına yönelik tutum ve davranışlarını öğrenmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla görüşme, sosyometrik akran derecelendirmeleri ve sosyal kabul ölçeği kullanılmıştır. Çocukların oyun davranışları ve öğretmenlerin çocuk oyunlarına katılımı on hafta boyunca serbest zaman etkinliklerinde gözlemlenmiştir. Sonuçlar, çocukların Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile birlikte bir engelli olarak sınıf arkadaşlarının kimliğinin sınıf arkadaşıyla olan işbirlikçi/işbirlikçi oyunu ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarıyla oynama ihtimali daha düşük bulunmuştur.

Ferreira vd. (2017) akranların sosyometrik ölçümlerinden elde edilen sonuçlara dayanarak arkadaşlık sayısının, sosyal kabulün ve sosyal ağların özelliklerinin engellilik durumunun bir fonksiyonu olarak nasıl değiştiğini ve öğretmenlerin engelli çocukların sosyometrik statüsüne dair farkındalıklarını incelemişlerdir. Çalışma okul öncesinde kaynaştırma eğitimine devam eden, yaşları 45-88 ay arasında değişen 86 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocuklardan 25’inin gelişimsel geriliği, 19’unun OSB tanısı, sekizinin nadir hastalığı (ör: Wilms tümörü, Goldenhar sendromu, Guillain-Barré sendromu), yedisinin dil ve konuşma bozukluğu, dördünün serebral palsisi, üçünün down sendromu, ikisinin çoklu engeli, ikisinin duygu bozukluğu ve sekiz çocuğun ise diğer engel türleri vardır. Beş çocuk ise kaynaştırma eğitimi almasına rağmen henüz tanıları tamamlanmamış olduğu için bilinmemektedir. Çoklu engeli olan çocuklar verilerin analizinde çıkarılmıştır. Ayrıca çalışmaya 24-60 yaşları arasında 24 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda,

karşılıklı arkadaşlık sayılarına bakıldığında çocukların yaklaşık %55'inin hiç arkadaşı %25'inin bir arkadaşı olduğu ve %7'sinin iki arkadaşı olduğu görülmüştür. Ağır düzey engelli ya da sosyo-davranışsal engelli çocukların sosyal reddi ve izolasyonunun, daha az arkadaş sahibi olmaları ve daha düşük sosyal ağ merkeziliği riskinin hafif düzey engelli çocuklardan daha yüksek olabileceği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaptığı sosyometrik değerlendirmenin öğrencilerin değerlendirmelerinden daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Seda, Ata ve Kaya, (2017) araştırmalarında Favazza ve Odom, (1996) tarafından geliştirilen, okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik akran kabulünü ölçmeyi amaçlayan bir test olan ASK-R'yi Türkçeye uyarlamış ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Araştırmayı 59-87 ay yaş aralığında olan 167 normal gelişim gösteren çocukla yürütmüşlerdir. Favazza ve Odom, (1996) testi çocukların grupça ve kendi kendine yapmasını önermektedir fakat Seda, Ata ve Kaya, (2017) yaptıkları pilot çalışmalarda çocukların birbirlerini etkilediklerini düşünerek bireysel olarak görüşmelere alınmasına karar vermişlerdir ve işaretlemeler araştırmacılar tarafından yapılmıştır. ASK-R testi 18 madde ve 3 puandan oluşan bir ölçektir (Evet = 2 puan, Belki = 1 puan, Hayır = 0 puan). Uzmanlar tarafından yapılan yorumlar ve pilot uygulamalar sonucunda orijinal testteki 16. ve 17. maddeler sorulduğunda çocukların rahatsız olduğu gözlenmiştir ve uygun görülmediği için testten çıkarılmıştır ayrıca faktör 2 düşük faktör yükü sebebiyle dışlanmıştır. Tüm bu uyarlamaların sonunda 15 maddelik bir test oluşturulmuştur. Yapılan çalışmada (Ersan, Ata ve Kaya, 2017) testin iyi bir geçerlilik ve güvenirliğe sahip olduğu ve daha önce farklı ülkelerde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü sonucuna varılmıştır.

Erdoğan ve Baş, (2018) çalışmalarında çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanarak 4-6 yaş çocuklarına yaratıcı drama yöntemiyle özel gereksinimi olan birey farkındalığını kazandırmayı amaçlamışlardır. Çalışma karma araştırma yöntemiyle (deneysel araştırma modeli ve nitel araştırma modellerinden eylem araştırması) desenlenmiştir. Araştırmacı tarafından engel ve farklılıklara karşı genel bilgi ve tutum düzeyini, yetersizlik türüne göre bilgi düzeyini ve özel gereksinimi olan bireylere karşı tutum düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Normal gelişim gösteren 11 çocukla ortopedik, işitme ve

zihin yetersizlikleri üzerine yazılmış olan hikaye kitaplarıyla eğitim yapılmış ve ön test-son test verileri alınmıştır. Testten elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile, nitel veriler ise betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Tüm çocukların farklılık ve engel durumunu fark etme, yetersizlik alanlarında bilgi sahibi olma ve engel durumuna karşı olumlu tutum geliştirmede son test puanlarında anlamlı bir artış görülmüştür.



Tablo 2.2. Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri	Veri Toplama Aracı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırma sonucu
Ekmişoğlu, 2007	Farklılıklara saygı kavramı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve belirlenen görüşlere dayalı olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirmek	685 okul öncesi öğretmeni	Anket, Farklılıklara saygı ölçeği	Tarama	Öğretmenlerin farklılıklara yönelik birçok görüşü alınmış ve oluşturulan farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.
Ummanel, 2007	Okul öncesi dönemde akran kabulünü yordayabilecek etmenlerin ve bunların önem derecesini belirlemek	40-72 aylık, 158 normal gelişim gösteren çocuk	Kişisel bilgi formu, sosyometrik değerlendirme, çocuklar için kısa mizaç ölçeği, erken gelişim evreleri ölçeği, okul öncesi davranış ölçeği, aile çocuk ilişkileri anne formu	Betimsel	Akran kabulünün cinsiyet, ekonomik düzey ve duygusal davranışsal sorunlar ile farklılaştığı, sosyoekonomik düzeyle farklılaşmadığı görülmüştür.
Gülay, 2009	5-6 yaş çocuklarında sosyal konumu etkileyen çeşitli değişkenleri ve birbirleriyle ilişkilerini incelemek	5-6 yaş grubunda, 400 normal gelişim gösteren çocuk	Kişisel bilgi formu, Ladd ve Profile çocuk davranış ölçeği, Akranların şiddetine maruz kalma ölçeği, Resimli sosyometri ölçeği	Tarama	Araştırmanın sonuçları, sosyal konum ile akran ilişkilerini etkileyen aşırı hareketlilik ve akranlarının şiddetine maruz kalma değişkenleri arasında olumsuz yönde, anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal olmayan davranış düzeyi arttıkça, akranların şiddetine maruz kalma düzeyi de artmakta, sosyal olmayan davranış düzeyleri azaldıkça akranların şiddetine maruz kalma düzeyi de azalmaktadır. Saldırganlık ile korkulu-kaygılı olma, dışlanma, sosyal olmayan davranış ve akranların şiddetine maruz kalma arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 2.2. (Devam) *Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar*

Öneren- Şendil, 2010	5-6 yaş çocuklarının akranları tarafından tercih edilip edilmeme durumlarının, cinsiyetlerinin ve mizaç özelliklerinin sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarını (kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük) farklılaştırıp farklılaştırmadığını ortaya koymak	5-6 yaş grubunda, 42 normal gelişim gösteren çocuk	Resimli sosyometri ölçeği, Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği, Çocuklar için kısa mizaç ölçeği	Çıkarım	Akranları tarafından daha çok tercih edilen, daha sebatkar ve sıcakkanlı olan çocukların daha yüksek sosyal yetkinlik becerisine sahip oldukları, tepkiselliği daha yüksek olan çocukların ise daha yüksek kızgınlık- saldırganlık içeren davranış sorunları gösterdikleri belirlenmiştir. Cinsiyetin ise sosyal yetkinlik kızgınlık-saldırganlık veya anksiyete-içedönüklük davranış sorunlarından herhangi birini farklılaştırmadığı görülmüştür.
Gülay & Erten, 2011	Akranlar tarafından kabul edilme düzeyinin okula uyum değişkenleri (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme) üzerindeki etkisini ortaya koymak	99 normal gelişim gösteren çocuk	Resimli Sosyometri Ölçeği, Okul Uyum Ölçeği, Öğretmen Değerlendirme Ölçeği	İlişkisel Tarama	Akranlar tarafından kabul edilme düzeyi ile okulu sevmeye, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.
Üner, 2011	Farklılıklara Saygı Eğitimi konusunun uygulanmasını çocukların edindikleri kazanımları, bu konuda program içerisinde karşılaşılan sorunları, olumlu ve olumsuz yanlarını, aksayan yönlerini, öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek	10 okul öncesi öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Nitel-Yorumlayıcı	Farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığıyla birlikte çocukların önyargıları yıkmasına, kendini tanıyıp empati kurmasına, bilinçli bir farklılık algısı oluşturmaya, farklı görünen, farklı davranan ve kendilerinden farklı deneyimlere sahip olan kişilerle ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olduğu kanısına varılmıştır.

Tablo 2.2. (Devam) *Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar*

Ergin, 2012	Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerine ve sosyal kabul durumlarına yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerinin etkisi ve 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkiyi incelemek	5-6 yaş grubunda, 327 normal gelişim gösteren çocuk ve onların öğretmenleri	Küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin öğretmen formu, Peabody resim kelime testi, kişisel bilgi formu	İlişkisel tarama	Yaş, dil gelişimi ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin sosyal kabule etkisi olduğu, cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı görülmüştür.
Şensoy, 2013	Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ilişkin tutumlarını ve kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerine ilişkin algılarını saptamak	23 okul öncesi öğretmeni	Kimlikli bebekler yaklaşımına İlişkin tutum ölçeği, ACL kişilik testi, yarı yapılandırılmış görüşme	Karma	Kimlikli bebekler yaklaşımının etkililiğini ölçmeye yönelik ön test-son test sonuçlarının arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca yapılan görüşmelerde öğretmenler Kimlikli bebekler yaklaşımının çocukların empati, problem çözme, olumlu davranışlar ve içsel olumlu farkındalık gibi becerilerinde artış olduğunu belirtmişlerdir.
Uçar-Çabuk, 2013	Anne babaların kabul red değişkenleri ile 5 yaş çocuklarının sosyal konumları arasındaki ilişkileri ortaya koymak	114 normal gelişim gösteren çocuk ve onların anne babaları	Kişisel bilgi formu, Resimli sosyometri, Ebeveyn kabul red ölçeği	Tarama	Analiz sonucunda, 5 yaş çocuklarının sosyal konumları ile ebeveynlerin kabul red düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynlerin sıcaklık-sevgi, düşmanlık-saldırganlık, kayıtsızlık-ihmal, ayrılmamış red düzeyleri, çocukların sosyal konumunu yordamaktadır.

Tablo 2.2. (Devam) *Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar*

*Karadağ, Yıldız-Demirtaş & Girli, 2014	Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli çocuğu tercih etme durumlarını ortaya çıkarmak	2 downsendromlu, 1 serebral palsili, 1 asperger sendromlu olmak üzere 4 özel gereksinimi olan çocuk, 44 normal gelişim gösteren çocuk	Sosyometri tekniği, yarı yapılandırılmış görüşme	Nitel	Özel gereksinimi olan öğrencinin etkinliklerin şekline göre tercih edilme frekansının farklılık gösterdiği ve genel olarak akranları tarafından görmezden gelindiği görülmüştür.
*Küçük, Işıkoğlu-Erdoğan & Çürük, 2014	Okul öncesi kaynaştırma ortamlarındaki hafif zihinsel yetersizliğe sahip çocukların akran kabulünü incelemek	Zihin yetersizliği olan 3 çocuk, normal gelişim gösteren 51 çocuk	Yarı yapılandırılmış görüşme	Nitel-Durum	Zihin yetersizliği olan çocuklardan biri kabul görmüş, biri reddedilmiş ve biri hem kabul görmüş hem reddedilmiştir. Bu çocuklarda sosyal becerilerin gelişmiş olması akran kabulüyle ilişkiliyken, sosyal beceri yetersizlikleri ve problem davranışlar ise akran reddiyle ilişkili görünmektedir.
Eren, 2015	Öyküleştirme (Storyline) yöntemine dayalı eğitim alan ve almayan çocukların farklılıklara saygı kazanımları arasında farklılık olup olmadığını saptamak	104 normal gelişim gösteren çocuk	Kişisel bilgi formu, farklılıklara saygı ölçeği	Yarı deneysel	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; ön test farklılıklara saygı puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının son test farklılıklara saygı puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu ve deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı puanlarında gözlenen artış yönündeki farklılıkların, uygulanan eğitimden kaynaklandığını göstermiştir.

Tablo 2.2. (Devam) *Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar*

*Metin, Şenol & Yumuş, 2015	Okul öncesi eğitimde kaynaştırma programlarına devam eden 60-66 aylık OSB tanılı çocukların sosyometrik statülerini incelemek	Sınıfında OSB tanılı kaynaştırma öğrencisi olan ve normal gelişim gösteren 60-66 aylar arasındaki 82 çocuk	Yarı yapılandırılmış görüşme	Betimsel	OSB olan çocukların sosyal konumlarının reddedilen ve dışlanan konumda olduğu görülmüştür.
Ünsal & Şahan, 2015	5 yaş normal gelişim gösteren çocukların “engelli” kavramına yönelik görüşlerini incelemek	5 yaşında 9 kız, 9 erkek normal gelişim gösteren çocuk	Yarı yapılandırılmış görüşme	Nitel-Betitleme	Çocukların birçoğunun çevresinde engelli birey görmemesine rağmen engelli kavramını genellikle olumsuz bir şekilde ve fiziksel engel olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.
*Seda, Ata & Kaya, 2017	Okul öncesi dönemde akran kabulünü ölçmeye yönelik bir test olan ASK-R (Revize Edilmiş Anaokulu için Kabul Ölçeği)’nin uygulanabilirliğini araştırmak ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmak	167 normal gelişim gösteren çocuk	ASK-R görüşme formu	Deneysel	ASK-R Türkçe versiyonun iyi bir geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.
*Erdoğan & Baş, 2018	Çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanarak 4-6 yaş çocuklarına yaratıcı drama yöntemiyle özel gereksinimli birey farkındalığını kazandırmak	11 normal gelişim gösteren çocuk	Anket	Karma	Tüm çocukların son test puanında anlamlı bir artış görülmüştür. Çocukların tamamı farklılık ve engel durumunu fark etme, yetersizlik alanlarında bilgi ve farkındalık kazanma, olumlu tutum geliştirmede puan artışı sağlamıştır.

Tablo 2.2. (Devam) *Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar*

Pekdoğan, 2018	Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitiminin çocuk üzerindeki etkileri, okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı eğitiminin yeri, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, kullandıkları yöntem ve teknikler, aile katılımı çalışmaları ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini incelemek	13 okul öncesi öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Nitel- Durum	Öğretmenlerin farklılıklara saygı kapsamında çocuklara en fazla empati becerisi kazandırmayı amaçladıkları, okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı eğitimi kapsamında uygulamalar ve kazanım-gösterge örneklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği, en çok drama ve oyun yöntemini kullandıklarını ve eğitim sürecinde çocuklara iyi model olmalarının gerektiği, aile katılım çalışmalarının önemli olduğu ve değerlendirme sürecinde eksiklikler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.
Polat ve Özkabak-Yıldız, 2018	5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programının” çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisini incelemek	5-6 yaş grubunda 23 çocuk	Farklılıklara saygı ölçeği	Deneysel	5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programının çocukların farklılıklara saygı düzeyini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir

* Özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar

Tablo 2.3. Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri	Veri Toplama Aracı	Araştırmanın Yöntemi/Modeli	Araştırma Sonucu
Rubin&Daniels-Beirness, 1982	Sosyometrik durumun eş zamanlı ve yordayıcı ilişkilerini incelemek	72 normal gelişim gösteren çocuk	Sosyometrik derecelendirme ölçeği, Sosyal problem çözme becerisi ölçeği, kavrayıcı kelime hazinesi testi, sosyal yeterlilik derecelendirme ölçeği, gözlem	İlişkisel	Okul öncesi ve 1. sınıftaki sosyal konum sosyal etkileşim ve sosyal problem çözme stratejileri ile olumlu yönde bir ilişki olduğu görülürken yalnız oyun ile aralarında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul öncesindeki sosyal konumu 1. sınıfta grup oyunlarına katılım, oyun etkinlikleri ve sosyal problem çözme stratejilerini olumlu yönde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir.
Ladd, Price&Hard, 1988	Okul öncesi yaştaki akran davranışı ile bir okul yılı üzerindeki sosyal statü arasındaki ilişkiyi, erken davranışların akran statüsündeki değişimleri tahmin edip etmediğini veya bunun tersini, Çocuk oyun alanı davranışları ve akran statüsünün öğretim yılının 3. ayında değerlendirilip değerlendirilmediğini araştırmak	55 normal gelişim gösteren çocuk	Gözlem, sosyometrik test	İlişkisel	Okul yılının ortasında ve sonunda akran reddedilmesinde öngörülen artışların arttığını ortaya koyarken, okul öncesi dönemdeki sosyal ve davranışsal olmayan davranışlarda erken akran statüsünün değişimini yordadığı saptanmamıştır.
Pettit vd., 1996	Anaokulunda ve birinci sınıfta akran reddinin öncüllerini ve korelasyonlarını incelemek	304 erkek, 281 kız normal gelişim gösteren çocuk	Sosyometrik derecelendirme, görüşme, gözlem	Boylamsal	Kızların reddediilme olasılıkları daha düşük ve erkeklerden daha az saldırgan, daha

Tablo 2.3. (Devam) *Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar*

Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997	Farklı arkadaşlık ilişkilerinin (arkadaşlık, akran kabulü ve akran zorbalığı) okula uyum ile arasındaki ilişkinin incelenmesi	200 normal gelişim gösteren çocuk	Akran derecelendirme prosedürü, Öz rapor ölçeği,	Boylamsal	İlişki ölçütleri ile çocuk değerlendirmeleri arasındaki göreceli ilişkilerin incelenmesi, incelenen uyum biçimine bağlı olarak, paylaşılmamış ve paylaşılmış bağlantıların kanıtlarını ortaya koymuştur.
Dunn&Cutting, 1999	4 yaşındakilerin sosyal anlayışı, dil becerileri, mizaç, davranışsal uyum ve aile geçmişindeki bireysel farklılıklar arasındaki bağlar ve yakın bir arkadaşla etkileşimlerinin niteliklerini araştırmak	128 normal gelişim gösteren çocuk	Gözlem, Görüşme, Ölçek, Anket	İlişkisel	Çocukların arkadaşlarıyla etkileşimlerinde belirgin farklılıklar gözlenmiştir. Sosyobilişsel yetenekler, davranışsal özellikler, işbirlikçi paylaşım, çatışma sıklığının düşük olması arkadaşlıkların başarılı olmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Arkadaşlar arasında davranışsal uyum ve sosyo-dilbilimsel becerilerde büyük ölçüde benzerlik olduğu görülmüştür.
Johnson vd., 2000	Okul öncesi çocuklarda sosyal davranış ile akran kabulü arasındaki ilişkinin araştırılması ve akran kabul veya reddinin uzun dönem sonuçları gözden geçirmek	3-4 yaş grubunda normal gelişim gösteren çocuklar	Anket (öğretmenlere öğrenciler hakkında uygulanıyor), Görüşme	Boylamsal	Saldırgan davranış sergileyen okul öncesi çocuklar, erken yaşlarda akranları tarafından reddedilir ve bu ilk izlenimlerin, çocuğun davranışındaki sonraki değişikliklere rağmen, akran kabulü üzerinde kalıcı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Tablo 2.3. (Devam) *Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar*

Slaughter, Dennis, Pritchard, 2002	Çalışma kapsamında İki farklı çalışmadaki okul öncesi çocukların zihin kuramının akran kabul düzeyleri ile ilgili olduğu hipotezini test etmek	Birinci çalışmada 78 ikinci çalışmada 87 olmak üzere 4-6 yaş aralığında normal gelişim gösteren çocuk	Çocuk davranış kontrol listesi ve davranış anketi	Deneysel	Çocuklar beş farklı zihin kuramı üzerinde test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, zihin teorisi puanlarının, 5 yaşın üzerindeki çocuklardan oluşan bir örneklemdaki sosyal tercih puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Popüler çocukların, reddedilen olarak sınıflandırılan çocuklardan daha fazla zihin teorisi puanı aldıkları bulunmuştur.
Wood, Cowan& Baker, 2002	Okul öncesi akran grubundaki sapkın davranışların çocuk cinsiyetine bakılmaksızın akran reddi ile ilişkilendirileceği hipotezini incelemek	76 normal gelişim gösteren çocuk	Sosyometrik Derecelendirme, Davranışsal Davranış Envanteri	İlişkisel	Akran reddinin hem erkek hem de kız çocukları için saldırganlık ve sosyal geri çekilme ile açıklandığı ortaya koymuştur. Davranış sorunları ile akran reddi arasındaki ilişkinin çok erken yaşlarda ortaya çıktığı görülmüştür.
Dodge vd., 2003	Akran kabulü ve çocuklardaki agresif davranış problemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek	Birinci çalışmada; 259 ikinci çalışmada; 585 üçüncü çalışmada; 259 dördüncü çalışmada 585 normal gelişim gösteren çocuk	Sosyometrik Görüşme, Öğretmen Görüşme Formu, Çocuk Davranış Listesi, Bilinçli-bilinçsiz saldırganlık Ölçeği, Problem Durumları Sınıflandırma	Boylamsal	Genel sonuçlar incelendiğinde; Akranları tarafından kabul görmeyen çocukların antisosyal davranışlarında artış gözlenmiştir. Erken yıllardaki akran reddinin sonraki yıllarda saldırganlık davranışı üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Bu etkilerin erkek ve kız çocukları için eşit derecede olduğu belirtilmiştir.
Keane&Calkins, 2004	Okul öncesi öğrencilerinin akranlarına yönelik sosyal tercihlerinin ve problem davranışlarını incelemek	150 normal gelişim gösteren çocuk ve anneleri	Standart Sosyometrik Teknikler, Çocuk Davranış Kontrol Listesi	Boylamsal	Akran gruplarında erken yaşlarda davranış problemleri ve akran statüsü açısından farklı sosyal ve davranışsal işlevler gözlenmiştir.

Tablo 2.3. (Devam) *Okul öncesi dönemde bireysel farklılıklar ve akran/sosyal kabul ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar*

Grist&Mccord, 2010	Okul öncesi dönem çocukların örnekleminde mizaç ve kişilik ölçütlerini karşılaştırmak	122 normal gelişim gösteren çocuk	Ölçek	İlişkisel	Bu sonuçlar, çok küçük çocuklarda mizaç özellikleri ve kişilik özellikleri arasındaki anlamlı ve mantıklı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. İlişkisel veriler okul öncesi çocuklarda bireysel farklılıkların beş faktörlü teoriyi yeterince tanımlayabildiğini göstermiştir.
*Yu, Ostrosky&Fowler, 2015	Okul öncesi öğrencilerin engelli veya gelişimsel gecikmelere sahip sınıf arkadaşlarına yönelik tutum ve davranışlarını, incelemek	44 normal gelişim gösteren çocuk	Görüşme, Sosyometrik Akran Derecelendirmesi, Sosyal Kabul Ölçeği	İlişkisel	Engelli olarak sınıf arkadaşlarının kimliğinin sınıf arkadaşıyla olan birliktelik/ işbirlikçi oyunu ile negatif ilişkili olduğunu saptanmıştır.
*Ferreira vd., 2017	Akran sosyometrik raporlarına dayanarak, arkadaşlık sayısının, sosyal kabulün ve sosyal ağların özelliklerinin engellilik profilinin bir fonksiyonu olarak nasıl değiştiğini ve öğretmenlerin engelli küçük çocukların sosyometrik statüsüne dair farkındalıklarını incelemek	86 özel gereksinimi olan çocuk	Sosyometri, Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi	Belirtilmemiştir.	Ağır düzey özel gereksinimi olan ya da sosyo-davranışsal engelli çocukların sosyal reddi ve izolasyonu, daha az arkadaş sahibi olmaları ve daha düşük sosyal ağ merkeziliği riskinin hafif düzey engelli çocuklardan daha yüksek olabileceği görülmüştür.

*Özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar

Tablo 2.2. ve Tablo 2.3. incelendiğinde; okul öncesi dönemde kazanılmaya başlanması gereken önemli becerilerden birinin akranlarla sosyal etkileşim kurabilme olduğu; sosyal etkileşim kurmanın temelinde ise sosyal kabulün yattığı düşünülmektedir. Akran kabulü ve akran ilişkileri birbirlerinden farklı kavramlar olsa da çoğu zaman bu iki kavramın bir arada incelendiği görülmüştür. Akran kabulü akran ilişkilerinin türlerinden biridir (Gülay Ogelman, 2018) ve araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda sadece akran kabulünü derinlemesine inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Tablolarda dikkat çeken noktalardan biride; sosyal kabul açısından önemli etmenlerden biri olan bireysel farklılıklara yönelik yapılan çalışmaların çok sınırlı olmasıdır. Oysa bireysel farklılıklara saygı duymak, bireysel farklılıkları kabullenmek okul öncesi dönemden itibaren kazanılması gereken önemli bir sosyal beceridir. Bu konuda daha fazla araştırma yapılarak alanyazına katkı sağlamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bireysel farklılıklara yönelik alanyazın tarama çalışmaları yapılırken farklılık kavramının çok geniş bir anlamı içerdiği (farklı dil, din, ırk, kültürel özellikler, özel gereksinimi olma, öğrenme tarzı, yetenekler) ve farklı alanlarda yapılan çalışmaların olduğu görülmüştür.

Öte yandan yapılan çalışmalarda katılımcıların çoğunlukla normal gelişim gösteren çocuklara yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Oysa bireysel farklılıklar ve dolayısıyla sosyal kabul söz konusu olduğunda dezavantajlı gruplardan biri de özel gereksinimi olan çocuklardır. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklara karşı bakış açısını değerlendiren çalışmalara çok nadir yer verildiği görülmektedir. Bireysel farklılıklar kavramı bu çalışmada özel gereksinimi olan bireylerin farklılıkları açısından ele alınmıştır. Özel gereksinimi olan çocuklar için sosyal kabulü incelemeye yönelik yapılan çalışmalar yetersiz kalmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren çocukların, bireysel farklılıklar ve sosyal kabullerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma, bir problem ya da konunun keşfedilmesine fırsat sağlayan ya da belirlenen konuların detay, kapsam ve farklılıklar bakımından derinlemesine araştırılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2013; Patton, 2014).

İzleyen bölümde çalışma yöntemi ile ilgili olarak araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizi süreçleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren çocukların bireysel farklılıklara ve sosyal kabullerine yönelik görüşlerinin anlamak, betimlemek ve yorumlamak amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenoloji (Olgu Bilim) Deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, bireylerin yaşamış deneyimlerine odaklanırken onların kendi koşullarını nasıl problematize ettiklerini betimlemeyi amaçlamaktadır (Marshall ve Rossman, 2006).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma Manisa/Turgutlu ilçe merkezinde bulunan devlete bağlı iki anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için hem etik açıdan hem de gönüllülük açısından gerekli olan birtakım izinler alınmıştır: Öncelikle bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Anadolu Üniversitesi'nden (EK-1) ve MEB'den yazılı izin alınmıştır (EK-2). Bu çalışmanın katılımcılarını 5-6 yaş aralığındaki 13 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve bunun için normal gelişim gösteren çocukların ailesinden de ayrıca izin (EK-3) alınmış ve

öğretmenlerin de çalışma için gerekli sınıf içi gözlem yapılmasına gönüllü olan öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir (EK-4). Bu kapsamda çalışmaya katılan çocuklara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Normal gelişim gösteren çocuklar için betimleyici bilgiler

<i>Çocuklar</i>	<i>Yaş</i>	<i>Cinsiyet</i>
NGÇ1	6 yaş 2 ay	Erkek
NGÇ2	6 yaş 3 ay	Erkek
NGÇ3	6 yaş 4 ay	Erkek
NGÇ4	5 yaş 4 ay	Kız
NGÇ5	6 yaş 2 ay	Erkek
NGÇ6	5 yaş 11 ay	Kız
NGÇ7	6 yaş 1 ay	Erkek
NGÇ8	5 yaş 10 ay	Erkek
NGÇ9	6 yaş 1 ay	Erkek
NGÇ10	5 yaş 8 ay	Kız
NGÇ11	6 yaş 4 ay	Erkek
NGÇ12	5 yaş 6 ay	Erkek
NGÇ13	5 yaş 7 ay	Kız

*NGÇ: Normal gelişim gösteren çocuk

Çalışmada normal gelişim gösteren akranların görüşlerinin yanı sıra özel gereksinimi olan akranları ile olan iletişim ve etkileşime yönelik davranışları da gözlenmiştir. Bu kapsamda normal gelişim gösteren akranların sınıflarında gözlenen yetersizlik grubu OSB, down sendromu, hafif zihin yetersizliği ve fiziksel yetersizliktir. Bu bağlamda gözlem yapılan özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili bilgiler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Özel gereksinimi olan çocuklar için betimleyici bilgiler

<i>Çocuklar</i>	<i>Yaş</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Özel Gereksinimin Türü</i>
ÖGÇ1	5 yaş 10 ay	Erkek	OSB
ÖGÇ2	6 yaş 6 ay	Erkek	Down sendromu
ÖGÇ3	5 yaş 11 ay	Erkek	Hafif zihin yetersizliği
ÖGÇ4	5 yaş 9 ay	Erkek	Hafif fiziksel yetersizlik

*ÖGÇ: Özel gereksinimi olan çocuk

3.3. Araştırmacı

Bu alışma araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı lise eēitimini Turgutlu Anadolu Lisesinde, Lisans eēitimini Marmara Üniversitesi/Zihin Engelliler ēretmenliēinde tamamlamıştır. Yüksek lisans eēitimine Anadolu Üniversitesi/Erken ocuklukta zel Eēitim alanında devam etmektedir. Aynı zamanda 2015 yılından itibaren Manisa/Turgutlu’da Milli Eēitim Bakanlıēına baēlı Firdevs Gürel zel Eēitim Uygulama Merkezinde ēretmenlik yapmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem, doküman ve belge analizi gibi veri toplama araçları ile veriler toplanabilmektedir. Nitel araştırmalarda da en sık kullanılan veri toplama araçlarından ilki görüşmedir. Görüşme yapmanın temel amacı, konuya ilişkin derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi elde etmektir (Glesne, 2014). Nitel araştırmada kullanılan ikinci en yaygın bilgi toplama yöntemi ise gözlemdir. Gözlem kendi içinde katılımcı, katılımcı olmayan gibi kategorilere ayrılmaktadır. Yazılı doküman ve belgelerin analizi nitel araştırmada gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemle elde edilen bilgilere destek amacıyla kullanılan bir bilgi toplama yöntemidir. Bu araştırmada ise veriler hikayeleştirilmiş ve parmak kukla gösterimi ile sunulan yarı yapılandırılmış görüşme tekniēi ve sınıf içi gözlem yolu ile toplanmıştır.

Araştırmacı ocuklarla etkileşim kurabilmek amacıyla görüşmelere başlamadan önce iki hafta okullara ziyarette bulunmuş ve bu sıralarda gözlem notlarını tutmuştur. Ardından ocuklarla etkileşim kurduktan sonra, ocuēun ve ailesinin görüşme yapmak için gönüllü olması kriteri göz önünde bulundurularak iletişime en açık olan çocuklar görüşme yapmak için seçilmiştir. Görüşmeler bir okulda boş olan sınıfta diēer okulda ise spor salonunda gerekli ortam düzenlemeleri yapılarak çocuklarla bireysel olarak yapılmıştır. Hikayeleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan çocukların bireysel farklılıklar ve sosyal kabullerine ilişkin görüşlerini incelemek için araştırmacı tarafından hazırlanmış bir hikaye anlatılmış ve ardından hikaye ile ilgili sorular sorularak görüşme yapılmıştır. Bir hafta sonra hikayenin ieriēinden farklı ancak yine bireysel farklılıkları konu alan bir parmak kukla gösterimi ile sunulan sorular eřliēinde teyit edici görüşmeler

ardından çalışma grubunda yer alacak normal gelişim gösteren çocukların bireysel farkındalık ve sosyal kabulü ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla öncelikle “hikaye ve hikaye ile ilgili görüşme soruları” ve “parmak kukla gösterimi için senaryo ve görüşme soruları” yazılmıştır. Yazılan hikaye ve parmak kukla gösterimi senaryosu ve ilgili sorular için özel eğitim ve okul öncesi alanında doktora derecesine sahip beş farklı uzmandan görüş alınarak hikaye anlatımı ve parmak kukla gösterimi senaryosu ve görüşme soruları şekillendirilmiştir.

Hikayeleştirilmiş görüşmenin senaryosu ilk olarak hayvanlar üzerinden tasarlanmıştır. Çocuklarla yapılan ön görüşmelerde hayvanların çocuklara sevimli gelmesinden dolayı çocukların kabul durumuna ilişkin olumlu yanıtlar verdiği dikkat çekmiştir. Bu konuda Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Eğitim ve Özel Eğitim Bölümü’nde bulunan öğretim üyelerinden uzman görüşü alınarak hikaye senaryosunun çocukların daha iyi özdeşim kurabilmeleri ve yansız yanıt verebilmelerini sağlamak amacıyla hayvan karakteri yerine çocuk karakteri üzerinden tasarlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca hikayeleştirilmiş görüşmenin ve parmak kukla gösterimi ile yapılan teyit edici görüşmenin senaryolarındaki karakterlerin görüşme yapılacak çocuklarla aynı yaş grubunda çocuklar olarak tasarlanmasına özen gösterilmiştir. Yapılan çalışmaların ardından yeniden uzman görüşleri alınmış ve görüşme formları şekillendirilmiştir. Hikayenin görselleri görsel tasarım uzmanı tarafından (EK-8), parmak kuklalar ise el sanatları konusunda deneyimli ve bu iş ile uğraşan biri tarafından oluşturulmuştur (EK-9). Çocuklar açısından soruların anlaşılabilirliğini belirlemek üzere dört çocukla ön görüşmeler yapılmıştır. Çocuklarla yapılan bu ön görüşmelerden elde edilen veriler de göz önünde bulundurularak görüşme sorularının içeriğine son şekli verilmiştir. Sosyal Kabul Gözlem Formu için ise araştırmacı tarafından etkinlik adı/türü, etkinlik arkadaşları ve yapılan etkinlikteki akran davranışlarını içeren bir gözlem formu hazırlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda gözlem formunun son hali verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde Nvivo programından yararlanılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde özetlenen ve yorumlanan veriler betimsel analize göre daha

derin bir işleme tabi tutulmakta ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyebilen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilmektedir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Süreç şu şekildedir: Nvivo programına aktarılan verilerle kodlamalar yapılarak kodlar bir araya getirilmiş ve araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Veri analizi sürecinde oluşturulan kod ve temalar araştırmacı dışında alanda uzman iki araştırmacıya sunulmuş ve kod temalar için görüş birliği ve görüş ayrılığı belirlenmiştir. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) [Güvenirlilik: Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü uygulanarak araştırmanın güvenirliği hesaplaması yapılmıştır. Son hali verilen kod ve temalar tablolar ve şekiller aracılığı ile sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçların geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak için verilerin mümkün olduğunca detaylı ve doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmesine özen gösterilmiştir.

3.6. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlık)

Nitel araştırmalarda geçerlik, çalışmanın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini sağlamaya yönelik süreçleri kapsamaktadır. Bu amaçla çalışmada izlenen süreçler aşağıdaki gibidir:

- Gerekli izinlerin alınması ile araştırmacı okul yönetimi, öğretmenler ve çalışmaya katılacak çocukların ailelerine bilgilendirme yaparak gönüllü katılım esasına dayalı olarak bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmada araştırmacı görüşme öncesinde katılımcı gözlemci olarak çalışma amacı doğrultusunda gözlem yapmış ve gerekli saha notlarını tutmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın inandırıcılığını artırmak için çoklu veri kaynaklarından yararlanarak verilerin desteklemek için görüşmenin yanı sıra gözleme yönelik saha notları ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur.
- Formda sorulan soruların geçerliliğini ve güvenirliğini gerçekleştirmek amacıyla uzmanların görüşleri alınarak çalışma grubu dışında dört çocukla ön görüşme yapılmış ve ön görüşmelerden sonra içerik ile sorular şekillendirilmiştir.
- Araştırmada görüşme öncesi süreçte katılımcılarla bir araya gelinmiş ve uzun süreli sınıf içi etkileşim ortamında bulunulmasına özen gösterilmiştir.

- Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı ve uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Görüşme başlamadan önce çocuklara sunulacak etkinlikler (hikaye ve parmak kukla) kısaca tanıtılmış ve görüşme sırasında dikkatlerinin dağılmaması amacıyla çocuklara materyalleri incelemeleri için zaman verilmiştir.
- Daha güvenilir bir sonuca ulaşmak amacıyla görüşmeler çocuklarla birer birer yapılmıştır. Çocukların görüşlerini teyit etmek amacıyla farklı günlerde benzer içerikte ve sorulardan oluşan teyit edici bir görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde gönüllü katılım ve yazılı izin doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme esnasında gözlem yapılarak birtakım notlar alınmış ve gerekli görölen yerlerde bu notlar değerlendirilmiştir.
- Bu çalışmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırmanın; deseni, veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve analiz süreci detaylı olarak sunulmuştur.
- Verilerin analizinde elde edilen kod ve temalar araştırmacı dışında nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimi olan, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan iki öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir.
- Bulgular bölümü, görüşme ve gözlem notlarından yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

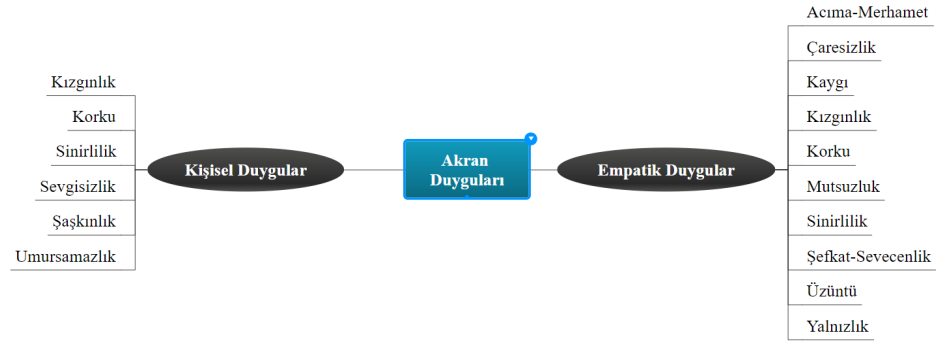
Araştırmanın bu bölümü verilerin analizinden elde edilen bulgular; çocuklarla yapılan görüşmeler, saha notları ve araştırmacı yansıtımalarından oluşmaktadır. Hikayeleştirilmiş görüşme ve parmak kukla gösterimi ile sunulan teyit edici görüşmelerin bulguları ayrı ayrı ele alınmıştır. Görüşmelerin incelenmesinin ardından oluşturulan temaların görselleri, çocuklardan alınan örnek doğrudan alıntılar, saha notları ve araştırmacı yansıtımları aşağıda verilmiştir.

4.1. Hikayeleştirilmiş Görüşmenin Temaları

Hikayeleştirilmiş görüşmelerde; akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları, kabul-rede ilişkin düşünceleri ve akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşünceleri temaları oluşturulmuştur.

4.1.1. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları; kişisel duygular ve empatik duygular olarak iki grupta sınıflandırılmıştır. Akranlar kişisel duyguları; “biz ondan korkuyoruz, böyle yaptığı için ona sinirleniyorum, oyuncaklarımıza zarar verdiği için onu sevmiyorum” gibi ifadelerle tanımlarlarken sıklıkla kızgınlık, korku, sinirlilik, sevgisizlik, şaşkınlık ve umursamazlık temaları ortaya çıkmıştır. Akranlar tarafından empatik duygular ise “oynayamadığı için üzülmüştür, kendisini yalnız hissediyordur, onu oyuna almadıkları için kızmıştır” gibi ifadelerle tanımlanırken sıklıkla dile getirilen temalar; acıma-merhamet, çaresizlik, kaygı, kızgınlık, korku, mutsuzluk, sinirlilik, şefkat-sevecenlik, üzüntü ve yalnızlıktır. Akranların kişisel ve empatik duyguları Şekil 4.1.’ de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Akran duyguları

Akranların kişisel duygularına ilişkin görüşleri incelendiğinde elde edilen temalar doğrultusunda vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Yoo...kaydırdıktan kayamadığı için... kızmazdım üzülürdüm, çok üzülürdüm. Aaa senin bacağın mı kırık derdim.” (NGÇ12)

“...Kaydırdıktan kayamadığı için ona... kızardım.” (NGÇ7)

“Nasıl oynayalım ki ondan korkuyoruz.” ... “K’yı bence sevmiyorlar bende sevmiyorum.”...

“Ben ona bi şut atarım bi şut atarım valla dengesi bozulur taaak.”(Gülüyor) (NGÇ9)

“Y hep benim yaptığımı bozuyo. Sinir oluyorum.” (NGÇ10)

“...Tekerlekli sandalye kullanıyor olmasına ...şaşırdım.” (NGÇ11)

“O düşmeden önce sandalyeden tutardım.” (NGÇ1)

(K ve Y: Normal gelişim gösteren akranların sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocuklardır.)

Normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin görüşlerinden elde edilen bu temalar ayrıca saha notları ve araştırmacı yansıtma günlüğü ile de desteklenmiştir. Örneğin:

“Sanat etkinliğinde yapılan suluboya çalışması sırasında K kendi suyunu bilerek yere döktü. Diğer arkadaşlarının da suyunu yere dökmeye çalıştı. Öğretmen sınıftaki tüm suları kaldırdı ve K’ye kızdı. K kendini yere atarak öfke nöbeti geçirdi. Bu sırada arkadaşları korktuğunu dile getirirken birkaçı da bu duruma sinirlendiğini söyledi. Aynı şekilde yemekhanede sütünü yere döktü, tekrar süt istediğinde öğretmeni süt vermeyince kendini yere atıp ağlamaya başladı. Arkadaşları bu durumdan rahatsız olduklarını ve korktuklarını dile getirdi.” (Araştırmacı günlüğü)

“Öğretmen boyama çalışması yapılacağı sırada K’yı bir arkadaşı ile eş yapmak istedi fakat normal gelişim gösteren akran K ile boyama yapmak istemediğini belirtti. Bunun nedeni olarak ise “O benim resmimi bozar” şeklinde kendini ifade etti. Öğretmen birkaç öğrenciye daha K ile boyama yapmak isteyip istemediğini sordu. K ile kimse eşleşmek istemeyince öğretmen kendisi K ile boyama çalışması yaptı.” (Araştırmacı günlüğü)

Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda görüşmelerde ortaya çıkan acıma-merhamet ve şefkat gibi olumlu duygulardan ziyade sıklıkla korku, sinirlilik ve umursamazlık durumu dikkat çekmiştir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik empatik duygularına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise elde edilen temalarda en öncelikli dile getirilen temanın üzüntü teması olduğu görülmüştür. Bununla beraber kaygı, çaresizlik, korku ve şefkat duygularına ilişkin empatik duygularda göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda akranların vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Tekerlekli sandalye kaydıraktan kayamaz, yuvarlanır, masaya çarpar yani tam üstünde zaten...Yorgun ve üzgün. Bak şimdi hem tekerlekleri sürüyorsunuz, nefes nefese kalıyorsunuz bide düşerken böyle hıuuu diye korkuyosun...Mesela tekerlekli sandalyesi taşta takıldığında orda tam düşerken ellerinden tutabilirim. Tabi ön tarafından tutamam o zaman daha kötü üstünden yuvarlanabilir. Sonra da annesini çağırırız tekerlekli sandalyesine oturup öyle gideriz yani.” (NGÇ3)

“Evet... çaresiz hisseder... Ama aslında hani Heidi diye bi çizgi film var ya, orda ona kalkmayı öğretti. O tekerlekli sandalyede gidiyordu aynı bu çocuk gibi.” (NGÇ12)

Görüşmede ortaya çıkan temaların yanı sıra gözlem sırasında dikkat çeken bir nokta da şudur: Araştırmacı hikayeyi okuduktan sonra bir akranın resimli kartlardaki parkı göstererek *“Tekerlekli sandalye burdan geçerse düşer, çocuk da düşer.”* şeklinde ifadesi kaygı temasını destekler niteliktedir. Ancak bu durumun haricinde yapılan gözlemlerde empatik duygularla ilgili bir durum ortaya çıkmamıştır.

4.1.2. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kabul-rede ilişkin düşünceleri

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kabul-rede ilişkin görüşleri incelendiğinde kabul, red ve hem kabul hem red temaları ön plana çıkmıştır. Elde edilen temalar Şekil 4.2.’de gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Kabul-rede ilişkin düşünceler

Elde edilen temalar doğrultusunda akranların vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Oynardım. Yakalambaç oynardık, ben yakalardım o kaçardı. Tekerlekli sandalyesinin tekerleklerini hızlı hızlı sürebilir.” (NGÇ2)

“Hayır. Tekerlekli sandalyesi olduğu için oynamaz.” (NGÇ8)

“Nasıl oynayalım ki ondan korkuyoruz. Bize bağıryo bağıryo vuruyo, su döküyo masalara. Napcaz biz onu. Nasıl oynasınlar arkadaşlarım da benim gibi korkuyo.” (NGÇ9)

“Oynamıyorum. Çünkü o çok kuduruyo. Bizim oyunumuzu bozuyo ve çok kuduruyo.” (NGÇ12)

“Hayır. Kız olmadığı için oynamazdım.” (NGÇ13)

“Kızmam. Neyle oynayacağını biliyorum. Kum. İsteddiği şeyi yaparım, hangi kaleyi istiyorsa onun istediği kaleyi yaparım. (Hikayedeki karaktere ilişkin) ... “Bilmiyorum ki ben onun arkadaşını görmedim. O vuruyo bize. Vurduğu oyunları sevmiyorum ben.” (Sınıfındaki özel gereksinimi olan arkadaşına ilişkin) (NGÇ1)

“... Ama tekerlekli sandalyesi var ya parkta oynayamaz ki. Ahmet (hikayedeki normal gelişim gösteren çocuk) tekerlekli sandalyeye binmediği için o oynayabilir. Sadece yürünerek parkta oynanabilir. Tekerlekli sandalyeyle parkta oynayamaz bi yerini acıtabilir ondan çünkü ayağında bi sıkıntı var top ona çarpabilir, düşebilir.” (Hikayedeki karaktere ilişkin) ...

“Oynamıyo. Tek sadece arabaları seviyo. Arkadaşlarıma hep vuruyo. Öğretmenim de kızıyo bu kadar.” (Sınıfındaki özel gereksinimi olan arkadaşına ilişkin) (NGÇ10)

Görüşmelerden elde edilen temalarda kabul red durumları incelendiğinde hikayeleştirilmiş görüşmede akranlardan sadece biri kabul gösterirken dördü hem kabul hem red göstermiş, sekizi ise reddetmiştir, red edici bir durum sergilenmesi gözlem notlarıyla tutarlıdır.

Örneğin:

“Serbest zaman etkinliğinde çocukların legolarla oynadığı bir zaman diliminde Y tek başına sınıfta gezinirken araştırmacı Y’nin elinden tutup arkadaşları ile oynaması için arkadaşlarının yanına getirdi. Arkadaşlarından biri ona yer vermedi ve legoları önünden çekti, araştırmacı Y’yi diğer arkadaşının yanına oturttu. O sırada Y, yanına oturduğu arkadaşını çimdikledi. Bu hareketinden dolayı arkadaşı onunla oynamak istemediğini söyledi. Y, arkadaşının yanından uzaklaşıp diğer lego oynayan çocukların yanına gitti. Arkadaşları kutunun içinden legoları teker teker alırken Y legoları tüm eliyle avuçlayıp aldığı için arkadaşları ona kızdı. Y yanlarından uzaklaştı ve arkadaşları onunla oynamadığı için ağlama sesi gibi bir ses çıkarıp dikkatlerini çekmeye çalıştı.” (Araştırmacı günlüğü)

Bir başka sınıfta ise:

“Serbest zaman etkinliğinde çocuklar oyun parkında oynarken K, tekerlekli bir oyuncak ata bindi ve kimse ile konuşmadan atını sürdü. Bu sırada diğer çocuklar hep birlikte oyun parkında oynuyordu. Ardından öğretmeni K’yı oyun parkına götürdü ama arkadaşları yine onunla oynamadı. K oyun parkında yalnız dolaştı.” (Araştırmacı günlüğü)

Bir diğer sınıfta da:

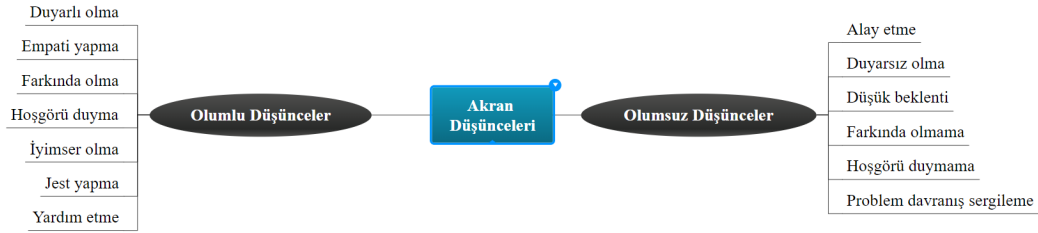
“T, arkadaşları ile bahçede serbest zaman etkinliğinde iken iki arkadaşına “Oyun oynayalım mı?” diye sorduğunda arkadaşları “Hayır.” dedi ve uzaklaştı. Diğer çocukların yanına gidip T ile oynamamaları için onları uyardı. Öğretmen T ile oynamak istemeyen iki çocuğu yanına çağırarak neden oynamak istemediklerini sordu. Çocuklar bir gün önce T’nin lego oynarken lego kutusunu alıp kendisinin oynadığını ve legoları onlarla paylaşmadığını, bu yüzden T ile oynamak istemediklerini söyledi.” (Araştırmacı günlüğü)

Şeklinde gözlemler özel gereksinimi olan çocukların çoğunlukla yalnız kaldıkları ve dışlandıklarını düşündürmektedir. Öte yandan görüşmelerde oldukça kabul edici bir durum sergileyen bir akran vardır. Bu akranın yapılan sınıf içi gözlemlerinde de özel gereksinimi olan arkadaşına yönelik herhangi bir reddedici ve olumsuz davranışı görülmemiştir. Örneğin: *“Bu akranın oyun kurucu olduğu bir oyunda A gelip “Oyuna girebilir miyim?” diye sorduğunda akran onu oyuna almıştır.” (Araştırmacı günlüğü)*

4.1.3. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşünceleri

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların düşünceleri, olumlu ve olumsuz düşünceler olarak ikiye ayrılmaktadır. Olumlu düşünceler; duyarlı olma, empati yapma, farkında olma, hoşgörü duyma, iyimser olma, jest yapma ve yardım etme ile betimlenirken olumsuz düşünceler; alay etme, duyarsız olma, düşük beklenti içinde olma,

farkında olmama, hoşgörü duymama ve problem davranış sergileme ile betimlenmiştir. Betimlenen bu temalar Şekil 4.3.' de gösterilmektedir.



Şekil 4.3. Akran düşünceleri

Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olumlu düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Kızmam. Neyle oynayacağını biliyorum. Kum. İsteddiği şeyi yaparım, hangi kaleyi istiyorsa onun istediği kaleyi yaparım.” ... “Böyle pasta yapıyo ya ona doğum günü yaparım.” ... “Var, yap-boz oynuyo koltukta evde.” ... “O düşmeden önce sandalyeden tutardım.” (NGÇ1)

“Parkta oynayamadığı için annesinin yanında sıkılıyodur.” ... “Ona baston verirdim düşmesin diye.” ... “Ona yardım ederim, benim neyerim var biliyo musun evde doktor setim var onunla ederim. Bant yapıştırırım, iyileştirir hemen dizini. Tekerlekli sandalyeye de bantlarım düşmesin diye.” (NGÇ10)

“Evet. Eski okulumda ...tekerlekli sandalye kullanan bir çocuk... vardı.” (NGÇ8)

“Annemin sınıfından bi öğrencisi var. O konuşamıyo ama ben onu anlayabiliyorum, oyna falan diyo al tut falan diyo onu anlayabiliyorum ama çok iyi anlatamıyo yani.” ... “Olsun başka bi oyun oynayabiliriz derim mesela.” ... “Onun yerinde olsaydım kendime arkadaşlar edinip güzel güzel oyun oynardım.” ... “Tam düşerken omzundan tutup ona yardım ederdim. Birisinin hayatı çok önemli.” (NGÇ3)

“Düşünürüm. Ağaç dallarından bisiklet yaparım mesela oynayabiliriz birlikte. Bi yerde oturup bi tane oyun oynarız. Parmak oyunu oynarız.” (NGÇ6)

“Tekerlekli sandalyesinin tekerlerini hızlı hızlı sürebilir.” (NGÇ2)

Hikayeleştirilmiş görüşmede farkındalığı olduğu düşünülen akran sayısının üç çocuk olduğu dikkat çekmektedir.

Görüşmelerde akranlar sıklıkla özel gereksinimi olan çocukları red etseler dahi, yardıma ihtiyacı olması durumunda tüm akranlar özel gereksinimi olan arkadaşlarına yardım edeceklerini ifade etmişlerdir. Saha notları incelendiğinde örneğin: “Y ceketini ve

ayakkabısını çıkarırken arkadaşlarının ona yardım ettikleri ve hafif düzey fiziksel yetersizliği olan A'ya da arkadaşlarının fiziksel yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda yardım ettiği gözlenmiştir.” (Araştırmacı günlüğü)

Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olumsuz düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Var o da K böyle o başka dilce konuşuyo sanki ya. Veeyyn veyyn veeyn abbabbb.” (K'nin taklidini yapıyor) ... *“Nasıl oynayalım ki ondan korkuyoruz. Bize bağırıyo bağırıyo vuruyo, su döküyo masalara. Napcaz biz onu.”* (NGÇ9)

“... Ama öğretmenim o annesi geldiğinde böyle annem geldi diye kaydı.” (Gülüyor)... *“Bilmiyorum ki ben onun arkadaşını görmedim.”* ... *“O vuruyo bize. Vurduğu oyunları sevmiyorum ben.”* (N.G.Ç.1)

“Kayamaz. Ben kayarım o bana bakar.” ... *“Bazen oynuyo bazen oynamıyo. O bize bazen tükürüyo, bazen vuruyo, bazen dil çıkariyo. Biz ev yapıyoruz Y gelip onu bozuyo.”* (N.G.Ç.13)

“Tekerlekli sandalyeli çocuk olduğunda hızlı gidemiyo çok iyi oyun oynayamıyoruz. Kumdan kale oynayabiliriz. Yarışma yapamayız ama. O yüksek eğilemiyo yani oynamak isterdim ama oynayamazdım.” (NGÇ3)

“Top atamaz. O koşamadığı yürüyemediği için bi şey oynayamazdım.” (NGÇ6)

“Var da ama çok eski yıllarda. İngilizce konuşan birini mi diyosun sen?” (NGÇ5)

“Azıcık seviyorum azıcık sevmiyorum. O hep benim yaptığımı bozuyo. Ondan sonra bana tükürük yapıyo. Oyuncak diyorum gelmiyo beni dinlemiyo.” (NGÇ10)

“Yaramazlık yaparsa istemiyorum, çünkü her şeyimi kırıp döküyo. Arkadaşıma da çok zarar veriyo.” (NGÇ11)

Araştırmacı hikayeyi okurken; “Tekerlekli sandalye kullanan çocuk ve annesi otobüse binmişler” cümlesinin ardından bir akran, “*Binemeezkii*” diye bir tepki veriyor. Yine araştırmacı hikayeyi okurken son cümlede “*Tekerlekli sandalye kullanan çocuk Ahmet'e şuradaki parkta seninle birlikte oynayalım mı demiş.*” cümlesinin ardından bir diğer akran, “*Ama oynayamaz*” diye bir tepki veriyor. Araştırmacı neden böyle düşündüğünü sorduğunda: “*Çünkü bacağı kırık. Kaydıraktan kayamaz. Buna çıkamaz*

(resimdeki oyun parkı). *Voleybol oynayamaz.*” cevabını veriyor. Görüşmeler sırasında yaşanan bu diyaloglar görüşmelerden elde edilen düşük beklenti temasıyla örtüşmektedir.

“Y öğretmenine seslendiğinde “benina” diyerek seslendi. Bir arkadaşı onu taklit edip güldü ve bir diğer arkadaşı da ne dediği anlaşılmıyor ki diyerek güldü. Başka bir gün de bir arkadaşı Y’den diğer arkadaşının üzerine legoyu fırlatmasını söyledi. Y de legoları onun üzerine fırlattı. Bunu görünce iki arkadaşı Y’nin yanına gelip bir diğer arkadaşının eline kalem batırmasını istedi. Y’de batırdı.” (Araştırmacı günlüğü)

Bu bağlamda saha notları incelendiğinde akranların özel gereksinimi olan arkadaşlarına karşı alay edici ve arkadaşlarının özel durumunu kullanmaya meyilli bir tavır sergiledikleri gözlenmiştir.

“Serbest zaman etkinliğinde hamur oynama çalışmasında Y arkadaşının hamur kalıplarını izinsiz bir şekilde önünden aldı. Arkadaşı hamur kalıplarını isteyince Y arkadaşına eliyle vurdu. Ardından başka bir arkadaşına üç kez tükürdü. Arkadaşı tükürmemesi için Y’ye bağırdı.” (Araştırmacı günlüğü)

Başka bir sınıfta ise bir akran:

“Arkadaşları okuma yazma ve meyve kesme etkinliklerini yaparken, K etkinlikleri yapmayıp masanın altında dolaşıyordu. Masanın altında dolaşırken arkadaşlarının ayağına çarpıyordu ancak arkadaşları tepki vermiyordu. Başka bir etkinlikte ise K’nın bir arkadaşının kalemtraşını alıp kaçması üzerine bir akran; “K oyuncakları çok dağıtıyor. Dolabın tepesine tırmanıyor. Herkesin kalemini alıp kaçıyor, sandalyemizi sallıyor. O yüzden onunla oynamak istemiyoruz.” (Araştırmacı günlüğü)

Şeklinde kendini ifade etmiştir. Bu durum akranların özel gereksinimi olan arkadaşlarını görmezden geldiklerini ve problem davranışlarından dolayı dışladıklarını gösterir nitelikte olumsuz düşüncelerin bir nedeni olarak açıklanmıştır. Problem davranış teması ile ilgili olarak bir diğer çarpıcı nokta da özel gereksinimi olan çocukların problem davranış sergilemesinin yanı sıra bazen de akranların özel gereksinimi olan çocuklara karşı problem davranış sergilemelerinin söz konusu olduğu dikkat çekicidir. *“Y sınıfta kesme yapıştırma etkinliği yaparken arkadaşına tükürdü. Arkadaşı da ona tükürdü ve kafasına vurdu.”* (Araştırmacı günlüğü)

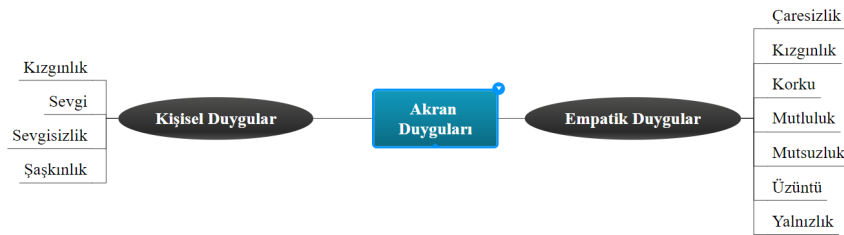
4.2. Parmak Kukla Gösterimi ile Yapılan Teyit Edici Görüşmenin Temaları

Parmak kukla gösterimi ile yapılan teyit edici görüşmeden yine hikayeleştirilmiş görüşmenin temalarına benzer şekilde akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik

duyguları, kabul-rede ilişkin düşünceleri ve akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşünceleri temaları oluşturulmuştur.

4.2.1. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin hikayeleştirilmiş görüşme temalarına benzer şekilde akran duyguları kişisel ve empatik duygular olarak betimlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen temalar Şekil 4.4.' de gösterilmektedir.



Şekil 4.4. Akran duyguları

Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bu tema doğrultusunda vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Ben severim ama diğerleri seviyo mu sevmiyo mu diye bilmem. Bazıları oynar bazıları oynamaz. Konuşamadığı için oynamak istemeyenler olur.” (NGÇ6)

“Onu arabanın önüne koyarlar ezilir. Çünkü sevmiyolardır ya.” (NGÇ1)

“Şaşırdım. Bunlar kendi arasında konuşuyo bu çocukta bi gariplik var diyo.” (NGÇ8)

“Cuukk. Kızmazlar bence konuşamadığı için üzülürler.” (NGÇ9)

Özellikle üç akran parmak kuklaları çok sevdiğini belirtmiş ve araştırmacının parmak kukla gösterimini canlandırmasından sonra içlerinden bir tanesinin konuşamıyor olmasına da çok şaşırdığını ve üzgün olduğunu ifade etmişlerdir. İçlerinden bir akran konuşamayan parmak çocuk kuklasını işaret ederek *“Galiba bu hiçbir şey yapamıyor”* demiştir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik empatik duygularına ilişkin görüşleri incelendiğinde elde edilen temalar doğrultusunda vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Üzgün ve mutlu. Kendini anlatamadığı için üzgün ona kızmadıkları için de mutlu.” (NGÇ3)

“Konuşamadığı için mutsuzdur.” (NGÇ10)

“O da üzgündür konuşamadığı için.” (NGÇ1)

“Yalnız hissediyordur.” (NGÇ12)

4.2.2. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kabul-rede ilişkin düşünceleri

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kabul-rede ilişkin görüşleri incelendiğinde elde edilen temalar Şekil 4.5.’de yer almakta olup bu doğrultuda vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:



Şekil 4.5. Kabul-rede ilişkin düşünceler

“Oynardım. Niye oynamayayım ki.” (NGÇ9)

“İkisiyle de oynardım.” (Konuşan ve konuşamayan bir çocuk) (NGÇ2,3,8,9)

“Tabiki de oyunlarına almamış çünkü küsmüşler.” (NGÇ1)

“Konuşanı seçerdim... çok üzülürüm o konuşamıyo diye. Konuşan birinin mutlu olmasını severim.” (NGÇ10)

“Almışlardır. Gel sende bizimle oyna demişlerdir. Ama ben oynamazdım. Konuşanı seçerdim.” (NGÇ4)

Parmak kukla gösterimi ile yapılan teyit edici görüşmelerde akranlardan beş tanesi kabul gösterirken iki tanesi hem kabul hem red göstermiş, altı tanesi ise reddetmiştir. Saha notları incelendiğinde ise genellikle özel gereksinimi olan çocukları red edici bir tavır sergiledikleri gözlenmiştir. Örneğin; araştırmacı çocuklarla tanıştıktan sonra çocuklar, araştırmacıyı ödül tablosunun başına götürerek kazandıkları yıldızları gösterirken herkes

ödül tablosunun başında bir arada iken Y'nin boya kalemleri ile bir köşede yalnız oynadığı; yine aynı sınıfta başka bir gün:

“İki çocuğun sabah okula geldiklerinde birbirlerine sarıldıkları, Y'nin onların sarıldığını görünce gidip onlara sarılmak istediği ama çocukların ona sarılmadığı; Bir arkadaşının doğum günü kutlanırken Y mumu erken üflediği için arkadaşlarının ona kızdığı ve bunun üzerine Y'nin de bir arkadaşının sandalyesini çektiği arkadaşının da karşılığında ona vurduğu” (Araştırmacı günlüğü)

Bir başka sınıfta ise: *top havuzunda tüm arkadaşları birlikte oynarken K'nin tek başına oynadığı*” dikkat çekmiştir (Araştırmacı günlüğü).

4.2.3. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşünceleri

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların düşünceleri incelendiğinde hikayeleştirilmiş görüşme temasındaki gibi akran düşünceleri; olumlu ve olumsuz düşünceler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu temalar Şekil 4.6.' da yer almaktadır.



Şekil 4.6. Akran düşünceleri

Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olumlu düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde elde edilen temalar doğrultusunda vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“İşaret parmaklarıyla anlatır.” (İşaretler yapıyor) (NGÇ9)

“Üzgün ve mutlu. Kendini anlatamadığı için üzgün ona kızmadıkları için de mutlu ...Taş, kâğıt, makas oynardım.” (NGÇ3)

“Sessiz sinema oynardım. Sessiz sinemada el hareketleriyle bi şeyler yapıyosun ötekisi de onu anlamaya çalışıyo.” (NGÇ2)

“Hayır. Onlar da konuşmayıp öyle güzel güzel vakit geçirebilirler. Onlar konuşmayınca hepsi gülüp oyun oynayabilirler. El işaretleriyle anlaşabilirler.” (NGÇ3)

“Anlatamazsa el hareketleriyle yapar. Aklından ne geçiyorsa anlatır. Bende ona el hareketleriyle anlatırım.” (NGÇ2)

“Mesela ben böyle yapardım.” (İşaret diliyle seni seviyorum hareketini yapıyor) (NGÇ12)

Parmak kukla gösterimi ile yapılan teyit edici görüşme temalarından empati ve hoşgörü temalarının saha notlarında özellikle yer almaması dikkat çekicidir. Görüşmede farkındalığı olduğu düşünülen akran sayısının dört çocuk olduğu belirlenmiştir. Gözlem notlarına göre görüşmelerde yer alan olumlu düşüncelere ilişkin farkındalık teması ile örtüşen birkaç örnek bulunmaktadır. Örneğin;

“Araştırmacı parmak kukla gösterimini canlandırırken konuşamayan parmak kukla için bir akran, “Bu çocuk Türkçe bilmiyor mu acaba ya İngilizce mi biliyor?” demiştir. Daha sonra canlandırmanın sonuna doğru gelindiğinde araştırmacının “Arkadaşınız sadece sizinle değil kimseyle konuşamıyor” şeklinde bir ifade kullanmasının ardından akran “Yani konuşma engelli. Duyamıyo yani” şeklinde cevap vermiştir. Araştırmacı “Peki, sen nereden biliyorsun?” diye sorduğunda akran “Öğretmenimiz göstermişti.” demiştir.” (Araştırmacı günlüğü).

Farkındalığa dair bir diğer örnek ise; *“görüşme bittikten sonra araştırmacı başka bir akrana görüşme sırasında işaret diliyle seni seviyorum hareketini yapmasından dolayı, “İşaret dilini biliyor musun, o hareketi nereden öğrendin?” diye sormuş ve akran işaret diliyle bir şarkıda gösteri yaptıklarını anlatmıştır” (Araştırmacı günlüğü).*

Bir diğer önemli nokta ise yardım teması ile ilgilidir. Çocuklardan sadece bir akran, konuşamayan çocuğu anlayamayacağı için ona yardım edemeyeceğini düşünürken; diğer tüm akranların ise yardım edeceklerini belirtmeleri dikkat çekmiştir. Ancak yardımla ilgili parmak kuklanın konuşamaması durumunda nasıl yardım edeceklerini bilmeyen yüz ifadeleri ve mimiklerinin olduğu gözlenmiştir.

Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olumsuz düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise elde edilen temalar doğrultusunda vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Onu arabanın önüne koyarlar ezilir. Çünkü sevmiyolardır ya.” (NGÇ1)

“Alay ederdim. Etmezdim etmezdim. Alay eden olur. Konuşamayan çocuuk beebeek çocuuk derler. Çünkü konuşamayan çocuklara bebek denir.” (NGÇ12)

“Hayır. ...saklambaç oynasa... sayamaz.” (NGÇ5)

“Hayır. Onu anlayamadığı için yardım edemez.” (NGÇ6)

“Oynamazdı. Çünkü o çocuk konuşamıyo diye. Belki yaramazlık yapabilir diye.” (NGÇ8)

“Galiba bu hiçbir şey yapamıyor. Baksana hiç hareket etmiyo zaten. (Konuşamayan parmak kukla çocuk) Konuşamıyo. Diğerleri konuşabiliyo o konuşamıyo.” (NGÇ10)

“Ben bebekken konuşamıyodum ondan sonra bir sürü yemek yedim büyüdüm konuştum. O da büyüüyüp konuşabilir.” (NGÇ13)

“Ağzı tıkanı ballı süt içmiyodur. Hep normal süt içiyodur. Ballı süt içmeli. Boğazı acıyodur belki. Ballı süt içerse konuşabilir... Konuşamayan tek bi tanıdığım var anlatayım. Babam. Geceleri çok uyuyo bide cevap vermiyo.” (NGÇ10)

“K var. Onu anlamadığım zaman hiç bi şey hissetmiyorum. Yani korkmuyorum. Onla oynamıyorum. Çünkü o bizim eşyalarımızı bozuyo, bozuyo, bozuyo!” (NGÇ12)

“Araştırmacının çocuklarla tanışması sırasında bir akranın T. için hakaret edici bir sıfat kullanması akran zorbalığı temasını destekler niteliktedir. Diğer yandan bir diğer sınıftaki gözlemlerde ise; yemekhanede Y arkadaşlarının eline çatal batırdığı için arkadaşları Y'nin yanına oturmak istemedi ve araştırmacı Y'nin yanına oturdu. Bunun üzerine çocuklardan biri araştırmacıya “Öğretmenim onun yanına oturma çatal batırır.” dedi.” (Araştırmacı günlüğü).

Başka bir zaman diliminde:

“Araştırmacı, öğrencilerle etkileşim kurmak için gittiği görüşme öncesi dönemlerde bir gün sınıftaki öğrencileri yere oturtup bir çember oluşturmuş ve hikaye okuma etkinliği yapmıştır. Çocuklardan hikayeyi iyi dinlemelerini ve hikayenin sonunda herkesin yanındaki arkadaşına hikayeyi anlatmasını istemiştir. Bir akranın yanında da Y oturmaktadır. Akran araştırmacıya bakıp “Y bilmiyor ki.” şeklinde kendini ifade etmiştir.” (Araştırmacı günlüğü).

Araştırmacı hikayeyi okurken Y'nin arkadaşını tekmeleyip çemberden çıkması üzerine araştırmacı Y ile konuşurken, bir çocuk yanına gelip *“Boşuna konuşma o öğretmeninin bile sözünü dinlemiyor, seni hiç dinlemez.”* (Araştırmacı günlüğü) şeklinde bir tepki vermiştir. Bu örneklerin problem davranış ve düşük beklenti temalarıyla ilişkili olduğu gözlenmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabule ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada normal gelişim gösteren on üç okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde akran duyguları, kabul-rede ilişkin düşünceler ve akran düşünceleri olmak üzere toplamda üç ana temaya ve ilgili alt temalara ulaşılmıştır. Her bir tema; araştırmacının saha gözlemleri ve araştırmada dikkat çeken noktalar, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabulüne ilişkin düşünceleri açısından değerlendirilmiştir. Akranlarla yapılan görüşme sonuçlarına göre akranlar; özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları ile ilgili olarak sıklıkla üzüntü, kaygı, kızgınlık, yalnızlık, çaresizlik gibi empatik duygularını dile getirmişlerdir. Ayrıca akranlar özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşüncelerini açıklarlarken olumlu düşünceler için duyarlı olma, yardım etme, hoşgörü duyma gibi düşüncelerden söz ederlerken, olumsuz düşünceler arasında problem davranış sergileme, düşük beklenti içinde olma, alay etme gibi düşünceleri sıklıkla dile getirmişlerdir. Sınıf içi gözlemlerde de problem davranışlardan dolayı olumsuz düşüncelerin ön plana çıktığı dikkat çekmiştir. Akran kabulü açısından sonuçlar incelendiğinde ise ilk görüşmede akranlardan sadece biri kabul, dördü hem kabul hem red, sekizi ise reddettiğini belirtmiştir. Teyit edici görüşmelerde ise akranlardan beş tanesi kabul, iki tanesi hem kabul hem red, altı tanesi ise reddettiğini ifade etmiştir.

5.2. Tartışma

Okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukların bireysel farklılıklar ve sosyal kabulüne yönelik akran görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar incelendiğinde; akranların kişisel duygularına ilişkin olumlu duygulardan ziyade daha çok olumsuz duygular ön plana çıkmıştır. Öne çıkan bu olumsuz duygular; özel gereksinimi olan akranına karşı sevgisizlik, ona karşı kızgın, sinirli ve umursamaz bir tavır içerisinde olma ile açıklanmıştır. Bu olumsuz duyguların normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarının bireysel farklılıklarının farkında olmaması, özel

gereksinimlilik hakkında yeterli bilgilerinin olmayışı ve yaşantı eksikliğine bağlı olabileceği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde akranların çoğunun özel gereksinimlilik durumunun farkında olmadığı dikkat çekmektedir. Örneğin; bazı çocuklar genel olarak konuşamama ve yürüyememe durumunu algılayamayıp konuşamama durumunu “bebeklikle”, “boğazları acıdığı için konuşamama” ve “ingilizce konuşma” şeklinde bir düşünceyle açıklarlarken, yürüyememe durumunu ise “yaşlılıkla” bağdaştırmışlardır.

Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kişisel duygularından bir diğer öne çıkan duygu ise şaşkınlıktır. Akranlar hikayedeki ve parmak kukla gösterimindeki karakterlerin yürüyememesi ve konuşamaması durumuna çok şaşırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum araştırmacı gözlemleriyle de örtüşmektedir. Özellikle parmak kukla gösteriminde senaryo gereği çocuğun konuşma yetersizliğine sahip olduğu senaryonun akışı içerisinde ortaya çıkmış ve o anda akranların şaşkın yüz ifadeleri dikkat çekmiştir. Çoğu çocukta görülen bu şaşkınlık durumu okul öncesi eğitim müfredatı içerisinde yer alan değerler eğitiminin önemi düşünüldüğünde aslında beklenmedik bir durum olarak nitelendirilebilir. Özellikle okul öncesi dönemde önemle üzerinde durulması gereken değerlerden biri olan farklılıklara saygı küçük yaşlardan itibaren çocuklara aşılması gereken kazanımlardandır (Derman-Sparks, 1989; Murray, 2012). Çocuklara erken yaştan başlayarak bireysel farklılıklara saygı konusunda eğitim vermek, farklılıklar üzerinde konuşmak ve farklılıkları kabullenmelerini sağlamak çocukların birlikte çalışmayı ve birbirlerine adil davranmayı öğrenmesine yardımcı olabilmektedir. Bireysel farklılıklara saygı eğitimi çocukları kendilerine ve toplumun diğer üyelerine yöneltilen ön yargı ve ayırım konusunda mücadele etmeye de hazırlar (Aktan-Acar, 2017). Diğer yandan farkındalığı olan akranlardan birinin öğretmenin sınıfta konuşma yetersizliği hakkında bilgilendirme yaptığını; bir diğer akranın ise öğretmen olan annesinin sınıfında konuşamayan bir öğrencisinin olduğunu ve onunla işaretlerle iletişim kurduğunu dile getirmiş olması sevindirici bir durumdur. Bu akranların görüşmelerde bireysel farklılıklara karşı daha saygılı olduğu ve sınıf içi gözlemlerde özel gereksinimi olan arkadaşına ilişkin olumlu tavırlar sergilediği görülmüştür.

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında kaynaştırmada etkin rol oynayan unsurların kaynaştırmaya karşı olumlu tutum ve görüş birliği içinde olmaları gerekmektedir. Bu tutum ve görüş birliğini sağlayabilmek için ise kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri ve bilgilendirmeler oldukça önemlidir (Batu ve Kırcaali-iftar, 2005). Alanyazın eğitim ortamındaki normal gelişim gösteren çocukları, başarılı bir kaynaştırma uygulamasını etkileyen ikinci önemli unsur olarak göstermektedir (Batu, 2003; Smith vd., 2003). Normal gelişim gösteren akranlarla özel gereksinimi olan çocuk hakkında bilgilendirici toplantılar (Sands, Kozleski ve French, 2000) ve özel gereksinimi olan çocuğun özelliklerini ve gereksinimlerini fark edebilmeleri, yaşadıkları zorlukları anlayabilmeleri için canlandırma çalışmaları yapılmalıdır (Batu, 2000; 2003). Alanyazında kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda normal gelişim gösteren akranların yeteri kadar bilgilendirildiklerinde özel gereksinimi olan çocukları kabullendiklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Uysal, 1995; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Ayrıca Gezer (2017), tarafından yapılan çalışmada da 19 öğretmen ile kaynaştırma uygulamaları hakkında görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin tamamı akran kabulünün sağlanması için çalışma yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazında bu araştırma bulgularından farklı olarak Swaim ve Morgan, (2011) yaptıkları çalışmada OSB'si olan çocuklara yönelik akran tutumlarını incelemişlerdir ve bilgilendirme çalışmalarının tutumlar üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik empatik duygularına ilişkin görüşleri incelendiğinde akranların kişisel duyguları ile benzer temalar çıktığı görülmüştür. Benzer temalardan farklı olarak özel gereksinimi olan çocuklara yönelik empatik duygularında akranların tamamının ortak görüşü olarak üzüntü teması göze çarpmaktadır. Buna ek olarak yalnızlık, çaresizlik, kaygı ve mutsuzluk temaları farklılaşmaktadır. Bunun dışında sadece bir akran hikayedeki özel gereksinimi olan karaktere ilişkin arkadaşlarının onu kabul etmesinden dolayı kendisini mutlu hissedeceğini belirtmiştir.

Kişiler arası iletişimde fark edilme, kabul edilme ve değer görmenin temel unsuru empatidir. Kurulan iletişimin devamını sağlar ve yardım etme duygusunu pekiştirir. Empatinin insan yaşamına katkıları düşünüldüğünde iletişim engellerini ortadan kaldırarak

ön yargıları yok ettiği ve bu sayede farklılıkları anlamayı, saygı duymayı sağlayarak sosyal kabulü arttırıp baskı ve zorbalığı azalttığı; insanların birbirine karşı olan tutumlarını olumluya çevirerek hoşgörü ortamı yarattığı, yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk özelliklerinin kazanılmasını sağladığı söylenebilir. Empati ile birçok faktörün ilişkisi mevcuttur. Sosyal kabul, yardımseverlik, olumlu akran ilişkileri ile empati arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Bahar, 2018). Sınıf ortamında öğrenme davranışının meydana gelmesi ve gelişebilmesi için empati kaçınılmaz bir faktör olarak rol oynamaktadır. Sınıf ortamında anlaşılmadığını hisseden, değer görmediğini düşünen bireyler kendilerini öğrenme faaliyetlerine katamayacak ve çeşitli durumlarda kendini açma davranışını gösteremeyeceklerdir.

Empatik duygularla ilgili olarak dikkate değer birkaç nokta bulunmaktadır: Bunlardan ilki görüşmelerde normal gelişim gösteren akranlar, hikaye ve parmak kukla gösterimi senaryolarındaki özel gereksinimi olan karaktere ilişkin empatik duygulardan söz ederlerken, bazı akranların görüşmeler sırasında sınıfındaki özel gereksinimi olan arkadaşından bahsettiği zamanlarda ona karşı empatik duygularda bulunmadığı fark edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan saha gözlemlerinde de görüşmelerde sınıfındaki özel gereksinimi olan arkadaşına yönelik empatik duygulardan söz etmeyen akranların aynı şekilde sınıf içindeki iletişimlerinde de özel gereksinimi olan arkadaşlarına ilişkin empati becerilerini sergilemedikleri görülmüştür. Bu durumun empati becerilerini sergilemeyen akranların sınıf içinde özel gereksinimi olan arkadaşlarını reddetmeleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca empati becerilerinin çocuklarda beş yaş döneminden itibaren kazanılmaya başlanmasından dolayı bazı çocukların empati becerilerini edinirken bazılarının yeni yeni kazanmaya başlamış olması ya da bazılarının henüz kazanmamış olmasının bu araştırmada empati becerilerinin ortaya çıkışını sınırlandırmış olabileceği düşünülmektedir.

Görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer önemli tema da akran kabulü temasıdır. Birinci görüşmede akranlardan sadece biri kabul gösterirken dördü hem kabul hem red göstermiş, sekizi ise reddetmiştir. Teyit edici görüşmelerde de akranlardan beş tanesi kabul gösterirken iki tanesi hem kabul hem red göstermiş, altı tanesi ise reddetmiştir. Birinci görüşmeler ve teyit edici görüşmeler arasındaki kabul red oranlarında farklılık şu şekilde açıklanabilir:

Birinci görüşmede tercih edilen fiziksel yetersizlik türünün, hikaye tasarımının ve görsellerinin somut ve anlaşılır olmasından dolayı çocuklar karakterin bireysel farklılığını daha iyi içselleştirmiş olabilirler. Bu bağlamda akranların birinci görüşmelerde kendilerine yöneltilen sorularda hikaye karakterini kabul ettiklerini gösterir nitelikte ifadeler kullandıkları dikkat çekmiştir. Ancak diğer yandan birinci görüşmede akranlara yöneltilen “*Senin hiç yürüyemeyen, konuşamayan, duymayan ya da gözleri görmeyen bir tanıdığın var mı?*” sorusuna bazı akranlar sınıflarındaki özel gereksinimi olan arkadaşından söz ederek o arkadaşı hakkında olumsuz ve red edici yorumlarda bulunmuşlardır. Bu durum sınıf içi gözlemlerle de örtüşmektedir. Birinci görüşmedeki red oranının ikinci görüşmeye göre yüksek çıkmasının nedeninin akranlara yöneltilen bu soruya verilen yanıtlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Birinci görüşmede hikayedeki karakteri kabul edip sınıf içindeki arkadaşına karşı red edici tutum sergileyen beş akran vardır. Bu beş akranın durumu görüşme içinde tutarsızlığa neden olmuştur. Bunun dışında hem red hem kabul gösteren akranlardan birinin görüşme içinde çok değişken bir şekilde zaman zaman kabul edici tutum sergileyip zaman zaman red edici tutum sergilemiş olması da bir görüşme içinde tutarsızlık olarak görülmüştür.

Red edici durumlarla ilgili iki kız akranın hikayedeki karakteri cinsiyetine uygun bulmadıkları için red etmiş olmaları dikkat çekicidir. Alanyazın incelendiğinde de çocukların bir cinse özel etkinliklerle daha çok vakit geçirdiğinde kendi kültür ve kuralları olan cinsiyet ayrımlı gruplar oluşturabildikleri ve beş yaşındaki çocukların başkalarının duygularını değerlendirirken ya da kendi duygularını ifade ederken cinsiyete dayalı duygu kalıpyargılarını içselleştirdiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (MacNaughton ve Davis, 2009). Araştırmalar cinsiyet farklarına ilişkin kalıpyargısal inanışların erken çocukluk yıllarında oluştuğu görüşünü de desteklemektedir (Brechet, 2013). Teyit edici görüşmelerde birinci görüşmelere kıyasla kabul edici yorumların daha fazla olmasının parmak kuklaların çocukların yaş grubuna uygun ve ilgi çekici olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca görüşmeler arasındaki farklılıklar; yetersizlik türlerinin farklı olması ve deneyim ile ilişkilendirilebilir.

Sınıf içi yapılan gözlemlerde bir down sendromu, bir OSB, bir hafif düzey zihin yetersizliği ve bir de hafif düzey fiziksel yetersizliği olan çocukların akran kabul durumları

gözlenmiştir. Down sendromu olan çocuğun ve OSB olan çocuğun sınıfta red edildiği, hafif düzey zihin yetersizliği olan çocuğun ise bazı akranlar tarafından kabul bazı akranlar tarafından ise red gördüğü, hafif düzey fiziksel yetersizliği olan çocuğun ise akranlar tarafından kabul gördüğü dikkat çekmiştir. Çalışmanın sonuçları dört çocuğun da kabul durumlarının farklı olduğunu göstermiştir. Yetersizliğin türü ve düzeyi akranlar tarafından kabul edilebilirliği etkileyen bir etmen gibi gözükmemektedir.

2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliğinin (APA) yayımladığı Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel el kitabı (DSM-V)'e göre OSB'nin en belirgin ölçütlerinden biri olan sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlik ve sınırlı, yineleyici ve takıntılı davranışlar sınıf içi kabul durumlarını etkileyebilir. OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişimlerinin sınırlı olduğu, sosyal oyunlara nadir olarak katıldığı, sıklıkla akranlarına ilgi göstermediği, akranlarıyla olumlu ilişkiler kuramadıkları ve genellikle akranları tarafından reddedilen, dışlanan konumda oldukları (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015) yukarıda söz edilen düşünceleri destekler niteliktedir. Down sendromu olan çocuklar OSB olan çocuklara göre daha sosyal iletişim özellikleri gösterse de inatçılık gibi kişilik özellikleri nedenleriyle bazı davranış problemleri de sergileyebilmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada down sendromu ve OSB olan çocukların akranları tarafından red edilme sebeplerinin özellikle problem davranışları ve sosyal becerilerinin yetersizliği ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında bu düşüncüyü destekler nitelikte özel gereksinimi olan çocukların empati, sırasını bekleme, dinleme, duygularını uygun bir biçimde ifade etme, karşısındakinin duygularını anlama, paylaşma gibi temel sosyal becerilerden yoksun olabileceği ve bu becerilerden yoksun olduğu için akranlarıyla ilişkilerinde sorun yaşayabileceği belirtilmiştir (Gülay-Ogelman, 2018). Tıpkı down sendromu ve OSB olan çocuklar gibi hafif düzey zihin yetersizliği olan çocuğun arkadaşlarının tamamı tarafından kabul görmemesinin nedeni olarak ise zaman zaman arkadaşları tarafından beklendik oyun davranışlarını sergileyememesinin yanı sıra sosyal becerilerdeki sınırlılığı gözlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmalar özel gereksinimleri olan çocukların sıklıkla akranları tarafından sosyal kabul görmediğini, dışlanan ve düşük sosyal konumda olduklarını belirtmektedir (Gadeyne, Ghesquiere ve Onghena, 2004; Estell vd., 2008; Meadan, Monda-Amaya, 2008;

İnan, 2017). Guralnick vd. (2006) yaptıkları çalışmada zihin yetersizliği sebebiyle sosyal beceri yönünden zayıf olabilen, oyun kuramayan ve oyun gruplarına katılamayan, bazen arkadaşlarının isimlerini bilmeyen, hatırlamayan özel gereksinimi olan çocukların akranları tarafından reddedilmekte ve akran şiddetine maruz kalmakta olduklarını belirtmişlerdir.

Özellikle hafif düzey fiziksel yetersizliği olan çocuğun sosyal iletişim becerilerinde akranları ile aralarında herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Sosyal becerilerdeki yeterliliğinin sınıf içinde kabul görmesine büyük katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca bu çocuğun sınıf içinde arkadaşları tarafından kabul görmesinin problem davranışının olmayışı ve yetersizliğinin çok hafif düzeyde olmasıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Hall (1999)'a göre çocukların üç-dört yaşlarından itibaren fiziksel engel durumunu anlamaya başladıkları, eğer özellikle ailede fiziksel engeli olan biri varsa iki yaşından itibaren bu durumun farkına varmaya başladıkları ifade edilmektedir. Diğer yetersizlik türleri ile ilgili olarak ise görme ve işitme yetersizliği olan çocukların akranları tarafından daha az arkadaşça algılandığı ve oyun oynayamadığı veya oynamak istemediği yönünde yorumlandığı görülmüştür (Most, 2007). Ayrıca görme ve işitme yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük öz güvene sahip oldukları ve bu nedenle akran grubuna katılmaktan kaçınabildikleri belirtilmektedir (Ersoy ve Avcı, 2000).

Okul öncesi dönem birçok konuda çocukların hayatını etkileyen kilit noktaların temelini atıldığı ve bu temellerin çocuğun tüm hayatına etki ettiği bir dönemdir. Bu kilit noktalardan birinin de akran reddi konusunda yaşandığı görülmektedir, okul öncesi dönemde akranları tarafından reddedilen çocukların ileriki yıllarda da reddedilme olasılıkları reddedilmeyen çocuklara göre daha fazla bulunmuştur. Pettit vd. (1996), yaptıkları bir çalışmada okul öncesi dönemde reddedilen çocukların ilköğretim birinci sınıfta da reddedildiği ve sonraki yıllarda da reddedilme riskinin en az %50 olduğu belirlenmiştir. Bir başka araştırmada ise Haselager vd. (2002), bir yıl boyunca reddedilen okul öncesi dönem çocuklarının, sonraki yıl saldırganlık düzeyleri daha düşük olduğu halde iki yıl boyunca reddedilmeye devam ettiklerini tespit etmişlerdir.

Bu çalışmada normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklar hakkındaki olumlu düşünceleri temasında sıklıkla dile getirilen temalar empati yapma,

yardım etme ve hoşgörü duymadır. Red edici ifadeler kullanan akranlar bile hislerini ifade ederken özel gereksinimi olan çocuk için üzüldüklerini ve onun da üzgün hissettiğini, zor bir durum karşısında ona yardım edeceklerini ve onu koruyacaklarını belirtmişlerdir. Akranların çoğu özel gereksinim durumunda görüşmelerdeki sorularda hoşgörülü ve duyarlı olduklarına ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Bu olumlu düşüncelerdeki öne çıkan temalar, çocukların bireysel farklılıklara karşı saygılı ve duyarlı olması ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Bireysel farklılıklara saygı ile ilgili dikkat çekici bir araştırma kimlikli bebekler araştırmasıdır. Erken çocukluk eğitiminde bir buçuk yaşından itibaren kullanılması uygun olan bu bebekler çocukların kimlik ve güven duygularının gelişmesinde, toplumdaki ön yargılarla mücadele etmelerinde, kendilerinden başka kişilere karşı empati ve saygıya dayalı ilişkiler kurmalarında eğlenceli ve yenilikçi bir bakış açısı getirmektedir. Kimlikli bebekler normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra özel eğitim alanında da rahatlıkla kullanılabilir bir eğitim yöntemidir (Aktan-Acar ve Çetin, 2017). Bu amaçla Aktan-Kerem ve Kınık (2004) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli bir çocuk olan Deha bebek ve hikayesi çocuklarla sınıf ortamında paylaşılarak çocukların yaklaşımları incelenmiştir. Araştırmanın sonunda erken çocukluk döneminde kimlikli bebekler yaklaşımı oturumlarının üstün yetenekli çocuklarda olduğu gibi farklı kültür, ırk ve etnik gruplardan gelen farklı cinsiyetlerdeki, anne babası boşanmış, üvey anne baba ile birlikte yaşayan, herhangi bir engel grubuna giren çocuklarla da değişik etkinliklerle ele alınıp okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf ortamında çalışılabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklar hakkındaki olumsuz düşünceleri ile ilgili olarak ise düşük beklenti içinde olma, duyarsız olma, hoşgörü duymama ve farkında olmama temaları ön plana çıkmaktadır. Araştırmada dikkate değer bir nokta da görüşmelerde çalışmaya katılan tüm akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşük beklenti içinde olmalarıdır. Özel gereksinimi olan çocuğa ilişkin akranların düşük beklenti içinde olmaları özel gereksinimi olan arkadaşlarına yönelik alay etme durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada da yine oldukça dikkat çekici bulunan bir bulgu da görüşme ve gözlemlerde empati becerileri sergilediği düşünülen ancak özel gereksinimi olan sınıf arkadaşının isminin başına kötü niteleyici bir

sıfat koyup alay eden, öte yandan hikayedeki karakter hakkında oldukça olumsuz ve zorbaca davranışta bulunmaya yönelik bir yorum yapan iki çocuk olmasıdır. Alan yazında akran zorbalığı içerisinde pek çok davranış yer almaktadır. Akran zorbalığı kapsamında değerlendirilen davranışlar, fiziksel olarak itme, tekme atma ve dürtme ya da sözel olarak tehdit etme, alay etme, sataşma ve lakap takma şeklinde ortaya çıkabileceği gibi toplumsal dışlama ve kasıtlı olarak grubun dışına itme şeklinde de görülebilmektedir (Olweus, 1993; Wolke vd., 2000). Genel olarak zorba olan çocukların empatik eğilimlerinin diğerlerinden daha düşük olduğu varsayılmaktadır (Gini vd., 2007). Ancak ileri sürülen bu varsayımı doğrulamak için yapılan araştırmaların, sonuçlarının tutarlı olmadığı görülmektedir (Joliff ve Farrington, 2006). Sutton, Smith ve Swettenham, (1999) zorbaların, sosyal yeterliklerinin son derece fazla olduğunu ve zorbaların, diğerlerinin düşüncelerini manipüle edebilme ve anlama becerisine sahip olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla zorbaların, zorbaca davranışlarını devam ettirmesinin empati becerilerinden yoksun olması ile ilgili açıklamaları doğrulanmamaktadır (Siyez ve Kaya, 2011). Bununla beraber olumsuz düşünceler temasında yukarıda söz edilen temaların dışında özellikle problem davranış sergileme teması, normal gelişim gösteren akranların sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocuklara yönelik verdikleri yanıtlarla ilgilidir. Problem davranış sergileme temasında akranlar özel gereksinimi olan çocuğun problem davranışlarından dolayı korktuklarını ve bu nedenle onunla oyun oynamak ve vakit geçirmek istemediklerini dile getirmişlerdir. Bu durum akranların özel gereksinimi olan çocukların problem davranışlarından dolayı olumsuz düşüncelere sahip olmalarının bir nedeni olarak açıklanabilir. Daha önce söz edilen akranların hikayedeki karaktere karşı daha olumlu ve kabul edici bir tutum sergilerken sınıftaki özel gereksinimi olan arkadaşına yönelik daha olumsuz ve red edici bir tutum sergilemelerinde problem davranışların önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Problem davranışların çocuğun kendisinin ve akranlarının öğrenmelerini önemli ölçüde kesintiye uğratan davranışlar olarak kabul edildiği görülmektedir (Smith ve Fox, 2003). Problem davranış örüntüleri sosyal ve ekonomik yönden topluma, ailelere ve çocuğun kendisine önemli sınırlılıklar getirmektedir (Patterson, Reid ve Dishion, 1992). Problem davranışlar sergileyen çocuklar akranları tarafından dışlanma, kişiler arası iletişimde sıkıntılar yaşama, okul başarısızlığı, suça yatkınlık ve bazı durumlarda

başkalarına şiddet uygulama gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Cicchetti ve Nurcombe, 1993; Reid, 1993). Çalışmalarda erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların daha sonraki davranış bozuklukları ile ilişkili olduğu, küçük yaşlarda problem davranış sergileyen çocukların yetişkinlik döneminde de sergileme ihtimalinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Walker vd., 2004). Bu sebeple problem davranışları erken çocukluk döneminde önleyebilmek ve var olan problem davranışları kalıcı hale gelmeden ortadan kaldırmak akran ilişkileri ve çocuğun okul başarısı açısından son derece önemlidir. Erken dönemde önlenemeyen problem davranışların ilerleyen yıllarda iyileştirilmesi önlem çalışmalarından çok daha fazla emek, zaman ve paraya mal olmaktadır (Elliot vd., 2002; Çelik, 2012). (Hemmeter, Ostrosky ve Fox (2006), yaptıkları çalışmada özel gereksinimi olan çocuklarda problem davranışların görülme sıklığının normal gelişim gösteren çocuklara oranla üç kattan daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Öne çıkan bu temaların dışında araştırmada tartışılmaya değer birkaç nokta daha bulunmaktadır: Bunlardan ilki görüşme öncesi hazırlıklarla ilgilidir. Özellikle görüşmelerin hikayeleştirilmiş ve parmak kukla gösterimi şeklinde yapılması tercih edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş grubu ve özellikleri nedeniyle hikayeleştirilmiş etkinlik ve oyun şeklinde kurgulanmış senaryo canlandırmalarını daha dikkat çekici buldukları bilinmektedir. Hikayeler çocuklarla iletişim kurmak için son derece işlevsel araçlardır çünkü hikayelerin çocuklar için sihirli birer yanları vardır. Tarih boyunca aileler, büyükanneler, büyükbabalar nesillerden nesillere kültürel geçmişin taşınabilmesi adına hikayeleri kullanmışlardır. Ayrıca hikayeler erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırılmasının planlandığı özellikle de kişisel sosyal ve duygusal yönden gelişimsel hedeflerin planlanmasında çocuklara ideal bir yol sağlamaktadır (Brown, 1998; Divrengi ve Aktan, 2010). Okul öncesi dönemde bir diğer önemli işlevsel araçlardan biri de parmak kuklalarıdır. Böylelikle araştırmacının akranlarla daha iyi etkileşim kurup, onların dikkatini çekerek derinlemesine cevap alabilmesi, süreci daha eğlenceli hale getirebilmesi için hikayeleştirilmiş ve parmak kukla gösterimi ile yapılan görüşmeler tercih edilmiştir. Bu çalışmada da çocuklar parmak kuklalara çok ilgi göstermiş ve sevmişlerdir. Görüşme sonrasında çocuklar parmak kuklaların kendilerine hediye edilmesini istemişlerdir. Bu istek doğrultusunda araştırmacı kendisi keçeden parmak kuklalar hazırlayarak çalışma

kapsamındaki çocuklara parmak kuklalar hediye etmiştir. Bu çalışmada hikaye ve parmak kukla gösterimi senaryolarını oluştururken dikkat edilen bazı noktalar olmuştur. Örneğin; araştırmacı sınıftaki özel gereksinimi olan çocuğu etiketlememek amacıyla görüşme yaptığı çocuklara sınıf arkadaşına yönelik doğrudan bir soru sormayıp genel bir soru sormaya özellikle önem vermiştir.

Hikayedeki görsellerde renk tonuna, karakterlerin boyutlarına, gerçekçi çizimler olmasına; parmak kuklalar da ise kuklaların boyutlarına ve yüz ifadelerine dikkat edilmiştir. Çocukların karakterlerle özdeşim kurabilmeleri için senaryolardaki karakterler özellikle akran yaş grubuna uygun çocuklar olarak tasarlanmıştır. Senaryoların dili ve senaryoda kullanılan sözcükler yaş grubuna göre değerlendirilip uzman görüşleri ile şekillendirilmiştir. İfadelerin akranların anlayabileceği düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Pilot uygulamalar yapıp çocuklar tarafından tam anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca yapılan pilot uygulamalarda şu konu dikkat çekmiştir; önce hayvanlar kullanılarak bir hikaye senaryosu oluşturulmuş ve çocukların hayvanlara karşı daha fazla sempati duyduğu ve kabul edici bir tutum sergilediği gözlenmiştir. Alanyazında bazı çalışmalarda hayvanların çocuklara daha sempatik geldiği ve çocukların hayvanlarla daha yakın ilişkiler kurabileceği ve daha kolay empati yapabileceği ifade edilmektedir (Poresky, 1990; Vizek-Vidovic, Stetic ve Bratko, 1999; Simeonsdotter-Svensson, 2013). Bu nedenle hikaye senaryosu insanlar üzerinden yeniden tasarlanmıştır. Çocukları yönlendirmemek için hikaye tamamlama tekniği kullanılmıştır; senaryoların sonu tamamlanmayıp katılımcılardan senaryoların sonunu tamamlamaları beklenmiştir. Hikaye senaryolarında bir durum ortaya koyulmuştur ve durumun sonunda bir duygu vermekten, çocukları yönlendirmekten kaçınılmıştır. Bu sayede çocukların gerçek düşüncelerini ve empati becerilerini açıkça ortaya koyabilmeleri amaçlanmıştır. Hikaye tamamlama; çocuğun etkin katılımını sağlamak, ilgisini çekmek ve merak uyandırmakta etkili olabileceği ön görülerek planlanmıştır. Ayrıca görüşme sorularında bir ısınma sorusu/geçiş sorusu olarak hazırlanmıştır. Veri toplama süreci bittikten sonra, hikayenin ve parmak kukla gösterimi senaryolarının sonu olumlu bir şekilde tamamlanarak tüm çocuklarla olumlama etkinliği olarak sunulmuştur. Böylelikle bu etkinliklerin kaynaştırma

ortamlarında akran ilişkilerini olumlu yönde etkileyebileceği ve çocukların bireysel farklılıklara olan saygısını arttırabileceği umut edilmektedir.

Dikkate değer bir diğer nokta ise görüşmeler sırasında önemsenen durumlardır: Okul öncesi dönem çocuklarının yaş grubu özelliklerinden dolayı birbirlerinden çabuk etkilenebilecekleri düşüncesinden hareketle görüşmeler çocukların birbirlerini yönlendirmemeleri ve etkilememeleri için bireysel olarak planlanmıştır. Ayrıca gönüllülük esasına dayalı olmak kaydıyla yapılan görüşmelerin haricinde sınıftaki tüm çocukların hikaye kartlarına ve parmak kuklalara ilgi gösterip görüşme yapmak istemesi dikkat çekmiştir. Çocukların görüşme sürecine ilgi göstermeleri görüşmelerin yaş grubuna uygun planlandığının bir göstergesi olarak araştırmanın yürütülmesi açısından oldukça sevindirici bir durum olarak nitelendirilebilir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

Uygulamaya dönük öneriler şunlardır:

- Okul öncesi dönemde farklılıklara saygı ve sosyal kabulü içeren değerler eğitimi programı kapsamında akran ilişkilerini geliştirecek kaynaştırmaya hazırlayıcı etkinlikler, bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
- Özel gereksinimi olan çocukların sosyal becerilerini (arkadaşlık kurma ve sürdürme, sosyal etkileşim kurma vb) geliştirmeyi hedefleyen sosyal beceri öğretim programları geliştirilebilir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler ise şunlardır:

- Bu araştırma verilerini desteklemek ve çeşitlendirmek için farklı yetersizlik türlerini ele alan hikayeler veya parmak kuklaların kullanıldığı yarı yapılandırılmış görüşmeler ile akranların görüşleri incelenebilir.
- Bireysel farklılıkları ve sosyal kabulü ele alan farklı veri toplama araçları geliştirilerek nitel ve nicel araştırmalar yürütülebilir.
- Akran aracılı uygulamaların kullanıldığı çalışmalar planlanabilir.

- Akran ilişkilerinin artırılmasına yönelik programlar geliştirilip etkililiği sınanabilir ve etkililiğine ilişkin görüşler incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 19-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- AÇEV, (2018). Türkiye'de 0-6 yaş çocuğun durumu bilgi notu. <http://www.acev.org/wp-content/uploads/2018/01/Tu%CC%88rkiyede-0-6-Yas%CC%A7C%CC%A7ocug%CC%86un-Durumu.24.10.17.pdf>. (Erişim Tarihi: 15.04.2019)
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akbulut, Y. (2015). Veri çözümleme teknikleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 162-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aktan-Acar, E. (2017). Kimlikli bebeklerle farklılıklarda buluşmak: Erken çocuklukta bir düş. E. Aktan-Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi mozaiği: Büyük düşünceler/fikirler, modeller ve yaklaşımlar* içinde (s. 285-306). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aktan-Kerem, E. ve Kınık, E. (2004). Erken çocukluk eğitiminde üstün yetenekli çocuklara “Kimlikli Bebekler” çalışmasıyla farklı bir bakış: Bir uygulama örneği “Deha Bebek”. *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul, s. 161-168.
- Aktan-Acar, E. ve Çetin, H. (2017). Improving preschool teachers attitude towards the persona doll approach and determining the effectiveness of persona doll training procedures. *International Journal of Progressive Education*, 13 (1), 96-118.
- Anthony, L.G., Anthony, B.J., Glanville, D.N., Naiman, D.Q., Waanders, C., Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar C.M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Arslan, Ü. (2008). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 215-240), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Asher, S.R. and Gazelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language disorder in childhood. *Topics in Language Disorders*, 19, 16-33.
- Ausdale, D.V. and Faegin, J.R. (2001). *How children learn race and racism*, USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bahar, M. (2018). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların empatik eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baker, J.M and Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 163-180.
- Başgöl, Ş., Rışvanlı, B., Başar, G., Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 17-31.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 35-45.
- Batu, S. (2003). Özel eğitim ve ek hizmetler. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 141-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.
- Batu, S. (2010a). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2 (1), 57-71.
- Batu, S. (2010b). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (3. basım) içinde (s. 89-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Batu, S. ve Uysal, A. (2010). Günümüz Sınıflarında Engelli Çocukların Katılımını Destekleme. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (3. baskı) içinde (s. 113-140), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Beazidou, E. and Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: the conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*, 186 (10), 1615-1631.
- Boyd, B.A. and Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure*, 54, 211-219.
- Brechet, C. (2013). Children's gender stereotypes through drawings of emotional faces: Do boys draw angrier faces than girls? *Sex Roles*, 68, 378-389.
- Bredenkamp, S. (2015). *Effective practices in early childhood education, building a foundation*, (2. Baskı), (Çev. Ed: H.Z. İnan ve T. İnan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bronfenbrenner, U. and Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings, *Social Development*, 9 (1), 115-125.
- Brown, B. (1998). *Unlearning discrimination in the early years*. England: Trentham Books Limited.
- Brown, W.H., Odam, S.L. and Conray, M.A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environment, *Topics Early Childhood Special Education*, 21, 162-175.
- Bush, E.S., Ladd, G.W. and Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 1-13.
- Can, G. (2011a). Çocuk gelişimi kuramları-2. E. Ceyhan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim-1* içinde (s. 69-90). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Can, G. (2011b). Kişilik gelişimi (psikososyal ve ahlak gelişimi). B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (8. basım) içinde (s. 125-163). Ankara: Pegem Akademi.

- Cavkaytar, A. (2015). Çocuk gelişimine ilişkin temel kavramlar. A. Cavkaytar (Ed.), *Çocuk gelişiminde normal ve atipik gelişim* içinde (s. 1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cicchetti, D. and Nurcombe, B. (1993). *Toward a developmental perspective on conduct disorder (special issue)*. London: Cambridge University Press.
- Chamberlain, B., Kasari, C. and Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230-242.
- Chen, X., Chang, L., He, Y., Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 2 (76), 417-434.
- Choi, D.H. and Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31 (1), 41-45.
- Çeçen, R. (2000). Vygotsky'nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 21-25.
- Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: Grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çolak, A. (2015). Sosyal ve duygusal gelişim. A. Cavkaytar (Ed.), *Çocuk gelişiminde normal ve atipik gelişim* içinde (s. 104-137). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çulhaoğlu İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2014). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 38-65.
- Demir, N., Baran, A. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye'de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilgi / Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 83-108.

- Denham, S.A., Blair, K.A., De Mulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Major, S.A., Patrick, Q. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Derman-Sparks, L. and A.B.C Task Force (1989) *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington : DC, NAEYC.
- Derman-Sparks, L. and Ramsey, P. (1993). Early Childhood multicultural, anti-bias education in the 1990s: Toward the 21st century. J.L. Roopnarine and J.E. Johnson (Editörler), *Approaches to Early Childhood Education*. Merrill, New York.
- Derman-Sparks, L. and Edwards, J.O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (1), 196-201.
- Diken, İ.H. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Divrenge, M. ve Aktan, E. (2010). *Farkındayım farklılıklara saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74 (2), 374-393.
- Dunn, J. and Cutting, A.L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8 (2), 201-219.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elliot, N.S. and Gresham, F.M. (1987). Children's social skills assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66, 96-99.

- Elliot, J., Prior, M., Merrigan, C., Ballinger, K. (2002). Evaluation of a community intervention programme for preschool behaviour problems. *Journal of Paediatric Child Health*, 38, 41-50.
- Erdiller, B. Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 56-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, F.K. ve Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13 (1), 101-114.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocukların dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireysel ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ertokuş-Delikara, I. (2000). *Ergenlerin akran ilişkileri ile suç kabul edilen davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri: Özel eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Estell, D.B., Jones, M.H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T.W., Rodkin, P.C. (2008). Peer groups, popularity and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (1), 5-14.
- Favazza, P.C. and Odom, S.L. (1996). Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal of Early Intervention*, 20 (3), 232-248.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., Pimentel, J.S. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39 (1), 33-50.

- Freeman, S.F.N. and Alkin, M.C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3-26.
- Frostad, P. and Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., and Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 510-521.
- Gezer, M.S. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 464-476.
- Green, V.A., Cillessen, A.H.N., Rechis, R., Patterson, M.M., Hughes, J.M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169 (1), 92-112.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15 (1), 3-15.
- Gresham, F.M. and Elliott, S.N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21 (1), 167-181.
- Gresham, F.M. and Reschly, D.J. (1981). Issues in the conceptualization, classification and assessment of social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology*, 203-247.
- Grist, C.L. and McCord, D.M. (2010). Individual differences in preschool children: temperament or personality? *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19 (3), 264-274.

- Guralnick, M. and Groom, J.M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed play groups. *Child Development*, 58, 1558-1572.
- Guralnick, M.J., Hammond, M.A., Connor, R.T., Neville, B. (2006). Stability, change and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77 (2), 312-324.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 81-92.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gülay, H. ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 2 (1), 81-92.
- Gülay-Ogelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 63-84.
- Gülay-Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (3. basım). Ankara: Eğiten Kitap.
- Hall, N.S. (1999). *Creative Resources For The Anti- Bias Classroom*. USA: Delmar.
- Han, H.S. and Kemple, K.M. (2006). Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34 (3), 241-246.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Haselager, C.G.T., Cillessen, A.H.N., Van Leishout, C.F.M., Riksen-Walraven, J.M.A., Hartup, W.W. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle

- childhood: developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology*, 38, 446-456.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M. and Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35 (4), 583-601.
- Heward, W.L. (2013). *Exceptional teaching: An introduction to special education* (10. basım). Boston: Pearson Education.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32 (6), 655-663.
- İnan, H.Z. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı* (Çev: B. Akman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C.W., Poteat, G.M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27 (4), 207-212.
- Joliffe, D. and Farrington, D.V. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Kaner, S. (2010). Aile katılımı ve iş birliği. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (3.basım) içinde (s. 352-406). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karaca, N.H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4 (2), 65-76.
- Karadağ, F., Yıldız-Demirtaş, V. ve Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (31), 191-215.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.

- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 55-77.
- Kayıhan, H. (2011). Fiziksel engellilerde rehabilitasyon, eğitim ve toplumsal katılım. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 239-252). Ankara: Eğiten Kitap.
- Keane, S.P. and Calkins, S.D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 409-423.
- Kemp, C.R. (2016). Early Childhood Inclusion in Australia. *Infants & Young Children*, 29 (3), 178-187.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 391-415.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (4), 1-6.
- Küçüker, S., Erdoğan, N.I. ve Çürük, Ç. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 163-177.
- Ladd, G.W. and Burgess, K.B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72 (5), 1579-1601.
- Ladd, G.W. and Coleman, C.C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education & Development*, 8, 51-66.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. and Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Ladd, G.W., Price, J.M. and Hart, C.H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 986-992.

- MacNaughton, G. and Davis, K. (2009). *Race And Early Childhood Education: An International Approach To Identity Politics, And Pedogogy*. USA: Palgrave Macmillan Publisher.
- Marshall, C. and Rossman, G. (2006). The how of the study: Building the research design. C. Marshall and G. Rossman (Editörler). *Designing qualitative research içinde* (s. 51-96). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mazurek, M.O. (2014). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 18 (3), 223-232.
- Meadan, H. and Monda-Amaya, L.M. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providind social support. *İntervention School and Clinic*, 43 (3), 158-167.
- MEB, (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı, Editör: T. Gürkan ve G. Haktanır, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2013). Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf. (Erişim Tarihi: 07.05.2019)
- MEB, (2018). Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2017/2018. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_org_un_egitim_2017_2018.pdf. (Erişim Tarihi: 07.05.2019)
- MEB, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07.07.2018 tarihli, 30471 sayılı *Resmi Gazete*.
- Mendez, J.L. Fantuzzo, J. and Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income african-american preschool children. *Child Development*, 73 (4), 1085-1100.
- Mercer, D.C. and Mercer, A.R (2005). *Teaching students with learning problems*. (7. basım). Pearson Ed.Ltd. Merril Prentice, Hall.
- Merrel, K.W. and Gimpell, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Metin, E.N. ve Işıtan, S. (2011). Zihin engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 157-184). Ankara: Eğiten Kitap.
- Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1 (2), 483-490.
- Metin, Ş. (2013). Okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 146-172.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Making good sense: Drawing and verifying conclusions. In qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. basım) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, J.G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring: Individually oriented versus duty-based interpersonal moral codes. *Cross-Cultural Research*, 28 (1), 3-39.
- Mize, J. and Abell, E. (1996). Encouraging social skills in young children: Tips teachers can share with parents. *Dimensions of Early Childhood*, 24, 15-25.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 495-503.
- Most, T., Ingber, S. and Heled-Ariam, E. (2011). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (2), 259-272.
- Murray, J. (2012). Learning to live together: An exploration and analysis of managing cultural diversity in centre-based early childhood development programmes. *Intercultural Education*, 23 (2), 89-103.
- Nettle, D. (2007). Individual differences. R.I.M Dunbar and L. Barrett (Ed.), *Oxford handbook of evolutionary psychology* içinde (s. 479-90). Oxford University Press.
- Odluyurt, S. ve Batu, E.S. (2013) Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu (Ed.), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 25-38). 2. Baskı. Ankara: Vize.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: Understanding children's worlds*. Oxford, MA: Blackwell Publishing.
- Orçan, M. (2008). Erken çocuklukta sosyal gelişim. M.E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 286-304). Ankara: Maya Akademi.
- Öneren-Şendil, Ç. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year-old children through peer preference, temperament and gender*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. and Dishion, T.J. (1992). *Antisocial Boys: Vol.4: A Social Interactional Approach*, Eugene, OR: Castalia.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17 (65), 90-102.
- Pettit, C., Clawson, M.A., Dodge, K.A., Bates, J.E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: the role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 267-294.
- Polat, Ö. ve Özkabak-Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (4), 389-403.
- Poresky, R.H. (1990). The young children's empathy measure: reliability, validity and effects of companion animal bonding. *Psychological Reports*, 66 (3), 931-936.
- Rahi, J.S., Cable, N., British Childhood Visual Impairment Study Group. (2003). Severe visual impairment and blindness in children in the UK. *The Lancet*, 362 (9393), 1359-1365.
- Reid, J.B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Developmental and Psychopathology*, 5, 243-262.
- Reiter, S. and Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (3), 174-181.

- Rubin, K.H., Daniels-Beirness, T., and Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 14 (4), 337-351.
- Rowley, S.J., Sellers, R.M., Chavous, T.M., Smith, M.A. (1998). The relationship between racial identity and self-esteem in african american college and high school students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 715-724.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 195-216.
- Sands, P.J., Kozleski, E.B. and French, N.K. (2000). *Inclusive education for the 21 st century*. Australia: Wadsworth/ Thomson Learning.
- Sameroff, A.J. and Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-160). NY: Cambirdge University Press.
- Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 71-83.
- Simeonsdotter-Svensson, A. (2013). Preschool children development empathy throught individualized materials. *Problems of Education in the 21 st Century*, 52, 115-124.
- Siyez, D.M. ve Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 23-43.
- Slaughter, V., Dennis, M.J. and Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (4), 545-564.
- Smith, B. and Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A Synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behaviour*. University of South Florida.
- Snell, M.E. and Janney, R. (2000). Teachers’ guides to inclusive practices: Social relationships and peer support. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., Dowdy, C.A. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Ally and Bacon.
- Stewart, E.B. (2007). Individual and school structural effects on African american high school students' academic achievement. *The High School Journal*, 91 (2), 16-34.
- Subaşı, G. (2009). Ergenlerde Sosyometrik statü gruplarına göre sosyal kaygı farklılıkları ve akran ilişkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10 (1), 114-136.
- Subaşı, G. (2010). Ergenlerde sosyal kaygı ve akran ilişkilerinin psikobiyolojik sosyal kaygı modeline göre sınanması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 52-68.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihin engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (3.basım) içinde (s. 203-238). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş., Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (4), 1477-1483.
- Sutton, J., Smith, P.K. and Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation, *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Swaim, K.F. and Morgan, S.B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: does a brief educational intervention have an effect. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (2), 2001.
- Şen, B. ve Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12 (1), 40-57.
- Şensoy, H. (2013). *Kimlikli bebekler yaklaşımı eğitiminin okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kimlikli bebekler yaklaşımı tutumuna ilişkin tutumları ve kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tekin Ersan, D., Ata, S. ve Kaya, S. (2017). Examining the psychometric properties of acceptance scale for kindergarten-revised (ASK-R) in turkish. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (5), 58-63.
- Uçar-Çabuk, F. (2013). *5 yaş çocuklarının sosyal konumlarının anne babalarının kabul red düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uz Baş, A. ve Siyez, D.M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 43-70.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2017). Okul öncesi dönemde (0-6 yaş) gelişimin doğası. A. Özen (Ed.), *Gelişimsel desteğe gereksinimi olan okul öncesi öğrenciler (0-6 yaş) ve özellikleri içinde* (s. 24-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Ünsal, F.Ö. ve Şahan, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının “engelli” kavramına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 409-416.
- Üstün, A. ve Yılan, G. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin sahip oldukları tutumlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13, 122-128.
- Vizek-Vidovic, V., Stetic, V.V. and Bratko, D. (1999). Pet ownership, type of pet and socioemotional development of school children. *Anthrozoos*, 12 (4), 211-217.

- Vuran, S. (2017). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için sosyal yeterliliğin geliştirilmesi* (3. basım) içinde (s. 1-25). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Walker, H.M., Ramsey, E. and Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behavior in school: evidence-based practices: strategies and best practices*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors, *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Wood, J.J., Cowan, P.A., and Baker, B.L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (1), 72-88.
- Yaşaran, Ö.Ö., Batu, S. ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 167-180.
- Yu, S., Ostrosky, M.M. and Fowler, S.A. (2015). The relationship between preschoolers' attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (1), 40-51.

EKLER

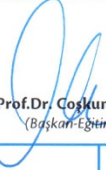
EK-1 Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.10.2018	Protokol No: 97564	Tarih: 24.10.2018
--------------------------------	--------------------	-------------------

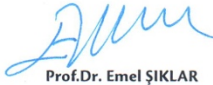


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma Ortamlarında Bulunan Normal Gelişim Gösteren Çocukların Bireysel Farklılıklar ve Sosyal Kabule Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Sunagül SANI BOZKURT
TEZ YAZARI:	Gülce AKIN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu



Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan-Eğitim Fak.)

 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Hakan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK- 2 MEB İzin Belgesi



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.22066891
Konu : Araştırma İzni

19.11.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi,
b) Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği Yazı İşleri Müdürlüğünün 06.11.2018 tarih ve 122496 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülce AKIN'a ait "Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma Ortamlarında Bulunan Normal Gelişim Gösteren Çocukların Bireysel Farklılıklar ve Sosyal Kabule Yönelik Görüşlerin İncelenmesi" konulu tez çalışması için Turgutlu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mehmet Altan Anaokulu ve Şehit Sevda Güngör Anaokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı içerisinde, okul müdürlüğünün gözetim, denetim ve sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
19.11.2018

İsmail ÇETİN
İl Millî Eğitim Müdürü

EK- 3 Veli Gönüllü Katılım Formu

Veli Gönüllü Katılım Formu

Tarih:

Sevgili veliler,

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren akranların bireysel farklılıklar ve sosyal kabule ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum izin ile Anadolu Üniversitesi Doktor Öğretim Üyesi Sunagül Sani Bozkurt danışmanlığında tarafımca yürütülecektir. Bu araştırma bir yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır ve çocuklarınızın çalışmadan ayrılmasını isterseniz ya da onlar çalışmadan ayrılmak isterse hiçbir sebep belirtmeden çalışmadan ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılma durumunda çocuklarınızdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Araştırmada gizlilik esasına göre çocuklarınızdan toplanan bilgiler/veriler sadece araştırmacı ve danışmanı tarafından incelenecek ve çocuklarınızın gerçek isimleri kullanılmayacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Bu araştırmada verilerin toplanabilmesi için görüşme, gözlem ve araştırmacının tuttuğu saha notlarına ihtiyaç vardır. Gerekirse görüşme için ses kaydı kullanılabilir.

Velisi olduğunuz öğrencinin gönüllü olarak bu araştırmaya katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Gönüllü katılım formunu okuyup değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı-Soyadı:

Gülce Akın

Özel Eğitim Öğretmeni

Veli Adı-Soyadı:

Kabul ediyorum.

İmza

EK- 4 Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Tarih:

Sevgili öğretmenler,

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren akranların bireysel farklılıklar ve sosyal kabule ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum izin ile Anadolu Üniversitesi Doktor Öğretim Üyesi Sunagül Sani Bozkurt danışmanlığında tarafımda yürütülecektir. Bu araştırma bir yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır ve istediğiniz zaman hiçbir sebep göstermeden çalışmadan ayrılabilirsiniz. Sınıf ortamında öğrencilerinizden veri toplanmasına ihtiyaç vardır. Çalışmada size yönelik bir veri toplanmayacaktır. Bu araştırmada verilerin toplanabilmesi için görüşme, gözlem ve araştırmacının tuttuğu saha notlarına ihtiyaç vardır. Gerekirse görüşme için ses kaydı kullanılabilir.

Sınıfınızda yapılacak olan bu çalışmaya gönüllü olarak izin verdiğiniz ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Gönüllü katılım formunu okuyup değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı-Soyadı:

Gülce Akın

Özel Eğitim Öğretmeni

Öğretmen Adı-Soyadı:

Kabul ediyorum.

İmza

EK- 5 Hikayeleştirilmiş Görüşme Formu

Hayvanat Bahçesinde Bir Gün

Ahmet okuldan eve geldiğinde annesi ona bir sürprizi olduğunu söylemiş. Ahmet çok heyecanlanmış. “Annecim lütfen hemen sürprizin ne olduğunu söyler misin?” demiş. Annesi yarın birlikte hayvanat bahçesine gideceklerini söylemiş. Ahmet sevinçle oleeey diye havaya zıplamış. O gece heyecandan uyuyamamış. Sabah olmuş. Ahmet ve annesi kahvaltılarını yapıp hazırlanmış. Otobüs durağına doğru yürümüşler ve gelen otobüse binmişler. Ahmet çevresini izlemek için cam kenarına oturmak istemiş. Tam o sırada tekerlekli sandalye kullanan bir çocuğun annesiyle birlikte otobüse binmeye çalıştığını görmüş. Çocuk ve annesi zorlansalar da otobüse binebilmişler. Kısa bir yolculuğun ardından hayvanat bahçesine varmışlar. Otobüsten inip bilet alarak hayvanat bahçesine girmişler. Ahmet merakla tüm hayvanları görmek istemiş ve annesine hayvanlar hakkında sorular sormuş. Gezi bittiğinde Ahmet annesine çok eğlendiğini söylemiş. Tam çıkarlarken tekerlekli sandalye kullanan çocuk ve annesi ile tekrar karşılaşmışlar ve hayvanlarla ilgili sohbet etmeye başlamışlar. Ahmet’in annesi isterseniz sohbetimize şuradaki kafede oturup çay içerek devam edebiliriz demiş. Hep birlikte kafeye gidip oturmuşlar. Anneleri çay içerken tekerlekli sandalye kullanan çocuk, Ahmet’e parkı işaret ederek “Seninle şuradaki parkta oynayalım mı?” diye sormuş.

Görüşme Soruları

1. Sence hikayenin sonu nasıl bitmiştir?
2. Tekerlekli sandalye kullanan çocuk oyun sırasında ne gibi zorluklarla karşılaşabilir?
3. Ahmet tekerlekli sandalye kullanan arkadaşına nasıl yardımcı olabilir? Sen olsan ne yapardın?
4. Tekerlekli sandalye kullanan çocuk oyun sırasında bazı zorluklarla karşılaşmıştı. Bu zorluklar karşısında tekerlekli sandalye kullanan çocuk neler hissetmiştir? Sen onun yerinde olsan neler hissedersin?

EK- 6 Parmak Kukla Gösterimi Görüşme Formu

Parmak Kukla Gösterimi Oyun Senaryosu

İki komşu arkadaş evlerinin önündeki bahçede kumla oynuyormuş. Onlar kumla oynarken yan taraftaki evin önüne bir kamyon yaklaşmış ve kamyonundan eşyaları indirmeye başlamışlar. Çocuklar bir süre eşyaların inmesini seyretmişler. Çocuklardan biri merakla arkadaşına sormuş:

- Sence yan tarafa birileri mi taşınıyor? Arkadaşı cevap vermiş:
- Evet bence birileri taşınıyor. Acaba yeni komşularımızın çocukları var mıdır? Yeni bir arkadaş edinebilir miyiz?

Arkadaşı heyecanla cevap vermiş:

- Belki de vardır, hadi gidip bir bakalım.

Hemen yan eve doğru koşmuşlar ve tam acaba bir arkadaşımız olur mu derken kendileriyle aynı yaşlarda bir çocuk görmüşler. Yaşasın yeni bir arkadaş bulduk diye sevinmişler. Hemen yanına gitmişler içlerinden biri:

- Merhaba, biz yan taraftaki apartmanda oturuyoruz. Buraya taşınmanıza çok sevindik. Sende bizimle arkadaş olmak ister misin?

Yeni taşınan çocuk onlara gülümsemiş fakat cevap vermemiş. Heyecanlı arkadaşlar, yeni taşınan çocuğa ard arda sorular sormuşlar:

- Adın ne?
- Okula gidiyor musun?
- Kardeşin var mı?
- En çok hangi oyunu oynamayı seversin?

Ama arkadaşları hiçbirine cevap vermemiş. Çocuklar yeni arkadaşlarının onlarla konuşmak ve oynamak istemediğini düşünmüşler. El ele tutuşup kum oyunlarına geri dönmüşler. Birkaç dakika sonra yeni taşınan çocuk yanlarına gelip, sessizce oturmuş. Hareketlerle kendini anlatmaya çalışmış. Kum oyuncaklarından birine uzanmış fakat arkadaşları oyuna girmiş. Bu sırada yeni taşınan çocuğun annesi balkondan onları görmüş ve yanlarına gelmiş.

-Merhaba çocuklar, maalesef arkadaşınız hiç konuşamıyor. Konuşamadığı için kendini hareketleriyle anlatmaya çalışıyor. Az önce sizinle oynamak istediğini anlatmaya çalışıyordu. Bende bu durumu gördüm ve açıklamak için yanınıza geldim. Onu da kum oyununuza alır mısınız?

Görüşme Soruları

1. Sence kum oyunun sonunda ne olmuştur?
2. Sen olsan yeni taşınan çocuk ile oynamak ister miydin? Neden böyle düşündün?

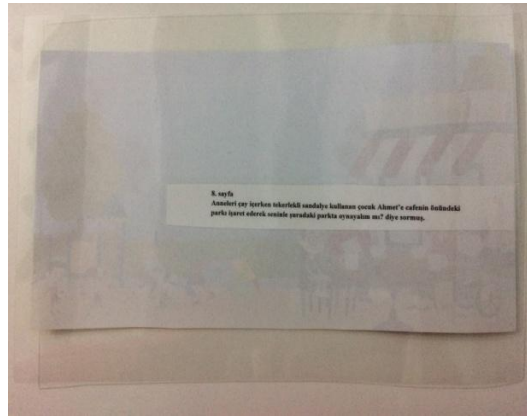
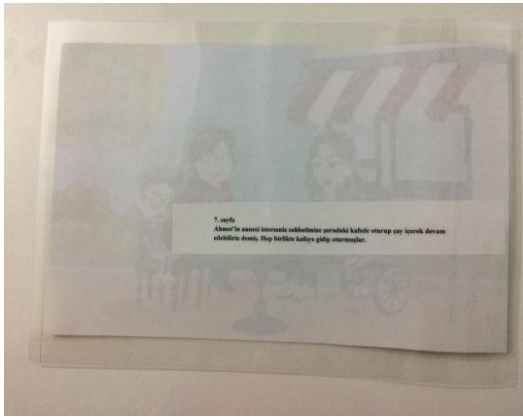
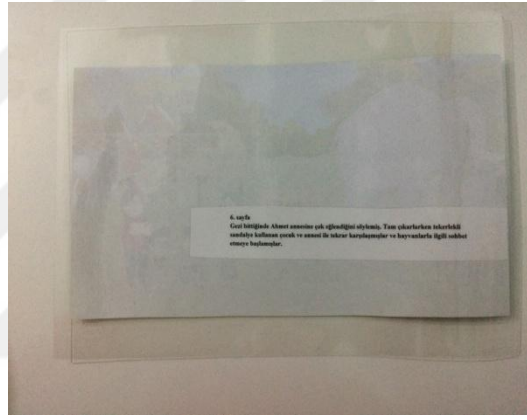


EK- 7 Gözlem Formu

SOSYAL KABUL GÖZLEM FORMU		
Tarih:		Gözlem Süresi:
Katılımcı adı-soyadı:		Gözlemci adı-soyadı:
Etkinlik Adı/Türü:	Etkinlik Arkadaşları:	Akran Davranışları:

EK- 8 Hikayeleştirilmiş Görüşme Materyallerinin Fotoğrafları





EK- 9 Parmak Kukla Görüşmesi Materyallerinin Fotoğrafları



ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Gülce AKIN

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı: Manisa/1993

E-Posta: gulceakn@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2016-2019, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı
- 2015-2019, Manisa/Turgutlu Firdevs Gürel Özel Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Öğretmeni
- 2011-2015, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı